Cena zł 2,—, w prenumeracie zł 1,50. Bezpłatny okazowy.

PRZYJACIEL SZKOŁY



DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr. 1-2. POZNAŃ, 15 STYCZNIA 1933 Rok XII.

TREŚĆ:

DOPISEK REDAKTORA.

Nowy rok wydawniczy — dwunasty — rozpoczynamy zeszytem podwójnym, co wynika z zmiany okresów roku szkolnego. Zwykle już o tym czasie pierwszy zeszyt — pod datą 5 stycznia — był rozesłany i przeczytany. Tym razem urządziliśmy się tak, że Szan. Abonenci otrzymają po rozpoczęciu pracy szkolnej odrazu zeszyt za 1 i 15 stycznia.

Polecając życzliwej uwadze komunikat Wydawnictwa na II stronie okładki, pragnę tu tylko zaznaczyć, że byt materjalny i rozwój czasopisma zależy wyłącznie od Szan. Czytelników-Prenumeratorów.

Że nadal starać się będziemy o utrzymanie *Przyjaciela Szkoły* na swoim poziomie, widać z pobieżnego choćby przeglądu treści dzisiejszego zeszytu:

Pani Czarnecka zastanawia się, dlaczego wychowanie jest możliwe, p. dr. Kulański, wizytator O. S. Krakowskiego, rozpoczyna serję artykułów, odnoszących się do funkcyj kierownika szkoły, p. dr. Frycz daje pierwsze próby ciekawej obserwacji psychologicznej, p. Mścisz traktuje obszerniej pewien temat dydaktyczny geografji, a pp. Rybicki i Szwec piszą o nauczaniu przyrody.

Następują dwie lekcje i rozprawka b. wicekuratora p. Steina o uczeniu się pod kierunkiem. Treść zeszytu uzupełniają artykuły pp. dr. Klęska, Grynia, Szpunara i Bembnowskiego, kolegi z Argentyny.

A w końcu zeszytu — znajdą Szan. Czytelnicy miłą niespodziankę: początek *Podręcznego leksykonu pedagogicznego.* B.

Dotyczy wszystkich Szan. Czytelników!

Celem uproszczenia zamawiania prenumeraty na nowy rok wydawniczy 1933 oraz uniknięcia przerwy w wysyłce pisma i zbytecznych kosztów korespondencji, postanowiliśmy — za przykładem innych czasopism, przeznaczonych dla kulturalnych sfer — że

wszystkich dotychczasowych Abonentów „Przyj. Szkoły“ uważać będziemy za prenumeratorów na rok 1933, o ile nie odmówią wyraźnie przedpłaty najpóźniej do końca stycznia 1933 roku.

Kto więc do 31 stycznia 1933 nie doniesie nam o cofnięciu prenumeraty, odbierać będzie „Przyjaciela Szkoły“ również w roku bieżącym a, zatrzymawszy zeszyt niniejszy, zobowiązuje się do uregulowania przedpłaty w myśl warunków prenumeraty.

Jednocześnie wyjaśniamy, że przesyłka za niniejszy pierwszy zeszyt w nowym okresie wydawniczym nie została zapłacona poczcie na zasadzie zmudnych i obszernych wykazów z wyszczególnieniem wszystkich urzędów i agentur pocztowych itd., lecz według stawki za egzemplarze okazowe, co jest znacznie prościej ale wymaga umieszczenia tak na opaskach jak i na okładkach napisu: *Bezpłatny okazowy.*

Szan. Abonenci oczywiście przez umieszczenie tego dopisku nie są zwolnieni z zapłaty za dzisiejszy zeszyt, wobec czego uprzejmie prosimy o łaskawe, wczesne przekazanie przedpłaty na nasze konto w P. K. O. Nr. 202920.

Abonament prosimy wpłacać według możności, ewentualnie

po zł 1,50 miesięcznie.

Kto przekaże nam odrazu prenumeratę za I kwartał (zł 4.50) lub za I półrocze (zł 9,—), albo za cały rok (zł 18,—), zaoszczędzi nam sporo pracy i kosztów, gdyż P. K. O. od każdej wpłaty potrąca nam t. zw. opłatę manipulacyjną w kwocie 5 groszy. Przekazywanie pieniędzy za pośrednictwem P. K. O. jest bezpłatne tylko dla wpłacającego, właściciele kont płacą za każdą wpłatę co najmniej 5 gr.

„Przyjaciel Szkoły“ — ze względu na zmianę roku szkolnego — wychodzić będzie odtąd pod datą 1 i 15 każdego miesiąca.

Wydawnictwo *Przyjaciela Szkoły.*

Poznań, 15 stycznia 1933.

PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 1-2 15 STYCZNIA 1933 ROK XII.

MOŻLIWOŚCI I GRANICE WYCHOWANIA.

Wychowujemy młodsze pokolenia i samych siebie. Czynimy tak, bo wiemy, że zamierzenia wychowawcze można zrealizować. Przekonują nas o tem przecież doświadczenie i życie.

Rzadko jednak zastanawiamy się nad tem, dlaczego wychowanie jest możliwe. Próbując odpowiedzieć na to pytanie, rozważmy tedy, jakie czynniki umożliwiają nam wychowanie.

Dużo jest możliwości, które pozwalają na wychowanie. Szukać ich trzeba w wychowanku i w środowisku, w którem ten przebywa, a dalej i w nauczycielu i nauce.

W stosunku do dziecka powiedzieć trzeba, że można je wychowywać i kształtować, wprawdzie nie tak ugniatać jak wosk lub glinę, bo natura dziecka nie jest biernym i bezwładnym materjałem. Dziecko jest raczej obdarzone od urodzenia zdolnością reagowania na wszelkie podniety świata zewnętrznego. Dziecko jest podatne na wpływy wychowawcze. Ta podatność — to cecha jego natury i wrodzonej plastyczności.

Posłuchajmy, co o możliwości wychowania pisze J. Mirski na łamach *Ruchu Pedagogicznego.*[1]) Czytamy tam: „Możliwość wychowania tyczy się samego dziecka. Gwarantuje ją obok instynktu wychowywania się, to, co moglibyśmy nazwać „wychowalnością“ dziecka, rozumiejąc przez nią plastyczność psychofizycznej natury dziecka, tj. jego pobudliwość i zdolność do przeobrażeń, pozostającą niewątpliwie w związku z plastycznością podłoża anatomicznego (mózgu i systemu nerwowego).... Samorzutny pęd do rozwoju oraz sama rozwijowość, jako możliwość rozwijania się i to nietylko od wewnątrz, ale i od zewnątrz, tj. pod wpływem naturalnych i sztucznych czynników — oto zasadnicze właściwości dziecka, umożliwiające wychowanie... Aczkolwiek dziecko jest istotą rozwijającą się, a więc zmienną, mimo to skala tej zmienności jest ograniczona ogólnemi właściwościami „natury ludzkiej“ czyli gatunkowemi cechami, tudzież cechami, wynikającemi z dziedziczności grupowej (narodowej, społecznej) i indywidualnej (rodzinnej) dziecka. Jedne z nich są bardziej trwałe czy też nawet wprost niezmienne, inne (grupowe, rodzinne) ulegają zmianom w węższym lub szerszym zakresie“.

---

[1]) Rok 1929, Str. 194 i 195.

Dzięki naturze i plastyczności możemy świadomie wpływać na rozwój fizycznych i psychicznych sił dziecka, wzmacniając je przez odpowiednie zabiegi, jeśli są wątłe i nierozwinięte. Temu celowi służą — jak wiadomo — wychowanie fizyczne, zarządzenia higjeniczne, zabiegi lekarzy i psychologów szkolnych. Jeśli chodzi o wychowanie sił psychicznych, to tu wychowanie staje się czynnikiem, osłabiającym złe skłonności, a wzmacniającym dobre.

Trzeba tu jednak odrazu zaznaczyć, że możliwość wychowania w niektórych wypadkach jest dość problematyczna i ograniczona, na co nam życie także dostarczyć może licznych dowodów. Trudno atoli powiedzieć, gdzie się kończą możliwości wychowawczego oddziaływania, a gdzie się zaczynają niemożliwości lub granice wychowania. Wiemy natomiast z całą pewnością, że wychowanie utrudniają a nawet uniemożliwiają w niektórych wypadkach złe skłonności i niższe wartości psychiczne, jak impulsy, popędy i instynkty. One tworzą — zd. Kerschensteinera [1]) — podstawę indywidualności, która może stać się albo sprzymierzeńcem albo wrogiem poczynań wychowawczych.

Wiadomo, że dziecko przychodzi na świat z pewnemi zdolnościami. Do takich wrodzonych zdolności należą: wyobraźnia, uwaga, zainteresowanie, inteligencja itd. Wychowanie jednak tych zdolności zasadniczo zmienić nie zdoła, bo nie jest wszechmocne. Ogranicza się ono tutaj jedynie do tego, by — jak ogrodnik, pielęgnujący rośliny — wrodzone zdolności nieznacznie poprawić, dopomóc im do rozrostu. Szczupłe ramy niniejszej pracy nie pozwalają mi omówić możliwości i granic wychowania w stosunku do wszystkich wymienionych uzdolnień, więc dla przykładu zajmę się tylko zainteresowaniem i inteligencją.

Jeśli chodzi o zainteresowanie, to zwyciężył dziś pogląd, że ono jest „zainstalowane“ w duszy dziecka — jako „energja potencjalna, zmierzająca do ujawnienia się“ — że jest towarzyszem instynktu ciekawości, ,,pobudką do uczenia się, nastawieniem na pewne wartości, rozbudzonym głodem przeżyć.“ Nie można zainteresowania wywołać lub wytworzyć od zewnątrz a więc nie przez wychowanie, lub poczynania dydaktyczne, wśród których — zdaniem B. Nawroczyńskiego — najzgubniejsza jest teorja hedonistyczna, polegająca na sztucznem zainteresowaniu ucznia przez uprzyjemnianie, ułatwianie, „ocukrzanie“ mu nauki.

Podobnie ma się rzecz z inteligencją. I jej wrodzonych założeń wychowanie nie zdoła zmienić. Ma ono raczej stworzyć tak dla zainteresowania jak i dla inteligencji jak najpomyślniejsze warunki rozwoju. Wychowanie nie może pozwolić na to, żeby te lub inne założenia duchowe „marniały, leżąc odłogiem“; dążyć winno raczej do tego, by je rozwinąć w ramach możliwości i po-

[1]) *Charakter, jego pojęcie i wychowanie.*

żytku. Nie znaczy to jednak, że każdego wychowanka można doprowadzić do jednakowo wysokiego poziomu rozwoju umysłowego, podobnie, jak nie można żądać od wychowania lub nauczania, by w równej mierze rozwinęło umysły wszystkich uczniów. Niepodobna doprowadzić młodzieży anormalnej do takiego stopnia rozwoju, do jakiego dojść może młodzież normalna. A jeśli chodzi o wychowanie uczniów normalnych, nie może ono dążyć do zniwelowania wszystkich umysłów, lecz do tego, żeby przez selekcję (właściwą — dod. aut.) dojść do wydobycia maximum sił umysłowych z każdego wychowanka.[1])

Charakter i osobowość — te dwie struktury moralne są w zasadzie rezultatem wychowania. Wychowanie zaś jest zależne w głównej mierze od jakości zadatków,[2]) charakteru i znajomości tychże. Mogą to być animalne lub spirytualistyczne zadatki. I one umożliwiają lub ograniczają wychowanie. Zależnie bowiem od tego, czy w wychowanku przeważa boskość, czyli — mówiąc językiem zwykłym — natura dobra, lub zwierzęcość, tj. natura zła, będzie i wychowanie miało łatwiejsze albo trudniejsze zadanie. I tu znowu podkreślić trzeba, że wychowanie nie może z zadatków charakteru uczynić, czego chce, lecz może jedynie wpłynąć na rozwój dobrych i szlachetnych dyspozycyj psychicznych, tłumiąc złe zapomocą wyrobionych i ustalonych we wychowanku norm i ideałów, które tworzą podstawę charakteru.

Najwyższą z wszystkich struktur moralnych i idealnych, to — zdaniem Nawroczyńskiego — osobowość, dlatego też powinna ona być celem wszystkich usiłowań pedagogicznych. Trzeba jednak wiedzieć, że podstawą osobowości — to konstytucja i temperament człowieka, i że właśnie te dwa czynniki mogą stać się również sprzymierzeńcami lub wrogami wychowania. Znane są naogół temperamenty i ustosunkowanie się oddziaływań wychowawczych do nich. Wiadomo też, że temperament — to wrodzona dyspozycja duszy, prawie że niezmienna i stawiająca wychowaniu pewne granice. Jeśli chodzi o drugą podstawę osobowości, o konstytucję, to warto zapoznać się z pracami E. Kretschmera[3]), który m. in. wymienia także typy schizotymików, podobnych do jungowskich introwertyków (typy nastawione na własną jaźń). O jednych i drugich twierdzi zaś J. Kerschensteiner, mając na uwadze, że wpływy wychowawcze nie powinny stać się bezmyślnym przymusem, że „właśnie natury szorstkie, nieprzystępne — a więc introwertycy lub schizotymicy — przy silnym

---

[1]) Wg. B. Nawroczyńskiego: *Zasady wychowania.* Str. 98 i n.
[2]) Wg. J. Kerschensteinera: Tamże.
[3]) E. Kretschmer: *Untersuchungen zum Konstitutionsproblem und zur Lehre von den Temperamenten* oraz *Körperbau und Charakter.*

popędzie do zaznaczenia swej wartości i do samookreślenia, nieznacznej zaś zdolności przystosowania się do otoczenia, w razie niewłaściwego obchodzenia się z niemi łatwiej mogą być doprowadzone do chorobliwej żądzy władzy, aniżeli natury plastyczne.“[1])

Reasumując powyższe myśli, stwierdzam, że indywidualność, zadatki charakteru, wrodzone zdolności, konstytucja i temperament, czyli krótko mówiąc natura dziecka stanowią o tem, czy i jak daleko wychowanie jest możliwe. Natura dziecka stwarza możliwości, ale i granice wychowania. Do tego pewnika doszła nauka jednak dopiero w ostatnich czasach.

W ubiegłych wiekach inaczej zapatrywano się nad możliwościami i granicami wychowania. Przeważały wtedy w tej sprawie dwa poglądy. Jeden, który widział wielkie możliwości dla wychowania. Tu wymienić należy ang. filozofa i empirystę Locke'a, wg. którego dusza dziecka, przychodzącego na świat, jest „tabula rasa“. Dlatego też wychowanie potrafi z niej uczynić wszystko, co chce. Podobnego zdania jest także niem. myśliciel Kant, wg. którego „w wychowaniu tkwi wielka tajemnica doskonalenia natury ludzkiej“. Innego zdania jest Rousseau, przedstawiciel wychowania negatywnego. Dla niego wychowanie pozytywne i wpływy kultury wypaczają wychowanka z natury dobrego. Locke, Kant i in.[2]) utrzymują, że wychowanie jest wszechmocne, stąd mówi się o „wszechmożliwości“ wychowania czyli o panpedagogizmie.[3])

Drugi pogląd obejmuje bardzo wąską możliwość wychowania, i zwie się apedagogizmem, dlatego, że natura ludzka jest albo zbyt grzeszna, albo zależna od dziedziczności. Za pierwszą teorją oświadczyli się janseniści, których poglądy zawzięcie zwalczał Rousseau, za drugą m. in Schopenhauer, który dziedziczność podkreślał aż do przesady.

W przeciwieństwie do obu tych teoryj, które też się określa jako dogmatyzm i sceptycyzm, mamy jeszcze trzeci kierunek, do którego zalicza się takich pedagogów współczesnych, jak Kerschensteinera, Petersena i in., tj. tych, którzy uznają t. zw. krytycyzm pedagogiczny, przyjmujący ograniczone możliwości wychowawcze.

Czynniki umożliwiające i ograniczające wychowawcze oddziaływania wynikają, albo z samej istoty dziecka — jak to poprzednio poruszyliśmy — albo też są następstwem czynników zewnętrznych, a więc środowiska, lub wypływają wreszcie z podstawowych dla pedagogiki nauk teoretycznych.

---

[1]) J. Kerschensteiner. Tamże, str. 67.
[2]) Dziś hołduje tym poglądom A. Adler.
[3]) Wg. J. Mirskiego. Tamże.

Chcąc omówić możliwości i granice wychowania, niesposób uwzględnić jedynie wychowanka. Byłoby to co najmniej jednostronnem ujęciem sprawy. Dlatego trzeba też pamiętać o czynnikach zewnętrznych, które wychowaniu sprzyjają, albo je uniemożliwiają. A tu należy przedewszystkiem wymienić środowisko i otoczenie, w jakiem wychowanek wzrasta. Do otoczenia zaliczamy osoby, rzeczy i wpływy duchowe, oddziaływujące na wychowanka przez dłuższy czas. Wiadomo, że one mogą działać destrukcyjnie lub konstrukcyjnie, ułatwić albo utrudnić, umożliwić lub niweczyć w szkole pracę wychowawczą. By spotęgować wpływy wychowawcze, pedagogika nowoczesna wysuwa hasło współpracy z domem rodzicielskim, uwzględnia w wychowaniu wpływy środowiska przyrodniczego, społecznego, kulturalnego, miejskiego i wiejskiego, koleje życia wychowanka, jego pierwszą młodość, indywidualność narodową i dużo innych jeszcze czynników, które mniej lub więcej wyciskają swe piętno na kształcącej się młodej psychice.

Patrząc na całokształt czynności wychowawczych, przyznać trzeba, że ich możliwości i granice zależą nietylko od natury wychowanka i wpływów środowiska, jakim on podlega, ale wreszcie także od wychowawcy i od nauki. Rozpatrzmy więc wkońcu jeszcze krótko i te dwa czynniki.

Nauczyciel - wychowawca, należący również do otoczenia, wywiera na wychowanka niewątpliwie bardzo wielkie wpływy. Ich jakość zależeć będzie od osobistych zalet nauczyciela. Nawroczyński, wyliczając zalety dobrego nauczyciela[1]), pragnie, by ten miał

1) charakter moralny, obywatelskość i uspołecznienie,
2) uzdolnienie pedagogiczne,
3) gruntowną znajomość przedmiotów nauczania,
4) doświadczenie i wiedzę pedagogiczną oraz — dodajmy od siebie — zamiłowanie do zawodu. Zalety te — to zarazem możliwości wychowania, brak choćby jednej z nich — to anomalja, to granica, uniemożliwiająca należyte oddziaływanie wychowawcze.

Nowy ustrój szkolny dąży do tego, by te granice odsunąć jak najdalej, a tem samem rozszerzyć możliwości wychowawcze dla wychowawców. Porzucono więc dotychczasowy sposób kształcenia nauczycieli w seminarjach, a skierowano do gimnazjów i liceów pedagogicznych, pedagogjów oraz uniwersytetów, co ma im dać lepsze przygotowanie pedagogiczne, a wychowaniu zapewnić większe rezultaty.

Do osiągnięcia tego ostatniego celu zdążają wreszcie i sama teorja pedagogiki oraz wszystkie nauki, z któremi się ona wiąże nierozerwalnie, jak psychologja, pedologja, filozofja, logika,

---

[1]) B. Nawroczyński: Tamże, str. 26.

socjologja, biologja. One wszystkie wywierają wybitny wpływ na pedagogikę, dla której są podwalinami i której także wyznaczają możliwości i granice usiłowań wychowawczych.

Najbardziej nieodzowną nauką pomocniczą dla pedagogiki jest niewątpliwie psychologja. Nowe jej kierunki, jak psychoanaliza (Freuda), psychologja indywidualna (Adlera), typologja (Junga, Sprangera, Kretschmera), charakterologja (Kerschensteinera) i psychologja doświadczalna są na usługach pedagogiki i umożliwiają jej działalność. Dla przykładu wspomnę choćby o badaniach, jakich się podjęli Binet, Terman, Stern, Grzegorzewska i in. w dziedzinie inteligencji. Wyniki tych badań, osiągniętych zapomocą obserwacji (intro- i ekstrospekcji), ankiet, testów i eksperymentów, szczególnie zaś ustalenie skali stopni inteligencji (I. I. 0—20 idjoci, 20—50 imbecyli czyli głuptacy, 50—60 debili czyli niedołędzy itd.) ma dla praktyki szkolnej, zwłaszcza dla wychowania, wielkie znaczenie.

Ale i nowe kierunki psychologji są nie bez znaczenia dla wychowania i nauczania, ponieważ uwzględniają one stronę pozaempiryczną wychowanka, którą dotąd w wychowaniu pomijano, a która jednak staje się niekiedy kluczem do zrozumienia osobowości, tj. całości duszy naszych wychowanków. Jeśli jednak mówi się czasami o „niedoskonałościach nauk teoretycznych“, to ma się wtedy na myśli nieustaloną dotąd terminologję w niektórych naukach, np. w psychologji, dydaktyce itd., co ogranicza orjentację w poszczególnych dziedzinach, a tem samem i wychowanie utrudnia.

Poznań. Stefanja Czarnecka.

PRAWNE STANOWISKO KIEROWNIKA SZKOŁY.

Zadania rozliczne, jakie kierownik ma spełnić na terenie szkoły jako pedagog, dydaktyk, instruktor grona, administrator-gospodarz, a poza szkołą jako społecznik-oświatowiec, są tak różnorodne w obecnej dobie, że zaiste trzeba być nieprzeciętnym umysłem, aby temu wszystkiemu podołać i godnie odpowiedzieć swemu zadaniu, nałożonemu na kierownika przez ustawy i przepisy, na ustawach oparte. Chcąc to wszystko wypełnić, winien on znać platformę swych poczynań, ten grunt prawny, z którego te czyny wypływają i są jego konsekwencją. Tą platformą — tym gruntem prawnym —jest jego stanowisko prawne.

Mając mówić o stanowisku prawnem kierownika szkoły, należy oprzeć się na ustawie z dn. 1 lipca 1926 r. o stosunkach służbowych nauczycieli. Aby nie czynić wywody zbyt suchemi i nie powiększać zbytnio ram niniejszej rozprawki, nie będziemy posługiwali się zanadto wyliczeniem artykułów. Ustawa ta, mówiąc o nauczycielach, rozumie także i kierowników szkół.

Otóż na początku ustawy czytamy, że „stosunek służbowy nauczyciela a więc i kierownika szkoły ma charakter prawno-publiczny.“ Rozważymy te wyrazy. Stosunkiem nazwiemy ten węzeł życiowy, jaki łączy z jednej strony kierownika a z drugiej państwo. Stosunek ten jest stosunkiem służbowym, opartym na przepisach prawnych, a więc jest stosunkiem prawnym. Stosunek ten jest urządzony przez te przepisy prawne w znaczeniu przedmiotowem. Przepisy prawne czyli prawo w znaczeniu przedmiotowem, są to te normy prawne, te przepisy, które wskazują granice działania i mogą być przeprowadzane w drodze przymusu. Stosunek ten ma charakter prawno-publiczny. Jeżeli ma charakter prawno-publiczny, to opiera się na prawie publicznem. Prawo publiczne stanowią te normy prawne, te prawidła, które określają wzajemny stosunek między państwem a jego obywatelami, a mają na oku korzyści całego państwa, wszystkich obywateli. Prawo publiczne jest różnorakie i tak: międzynarodowe, państwowe, normujące stosunki społeczne, kulturalne i gospodarcze, karne, procesowe, kościelne itd. W danym wypadku chodzi nam tylko o prawo państwowe. Państwo porucza kierownikowi cały szereg zadań do wykonania, a zadania te są związane z interesem publicznym. Kierownik wykonywuje te zadania zaś w interesie publicznym, w interesie państwa. Państwo, poruczające kierownikowi te zadania do spełnienia, występuje jako władza, a kierownik jako jednostka zależna, jako funkcjonarjusz, jako urzędnik. Aby się o tem przekonać, należy przeczytać artykuły: 28, 29, 80 zacytowanej ustawy. Zadania czyli obowiązki wyliczają art. od 27 do 39 tejże ustawy.

Zastanowić nam się wypadnie, dlaczego to państwo stosunki szkolne zalicza do prawa publicznego.

Przeglądając karty historji wychowania, widzimy, że każde społeczeństwo, każde państwo miało, ma i mieć musi wpływ na kształcenie psychiki przyszłego obywatela w imię tejże zbiorowości, dla jej dobra, dalszego istnienia, rozwoju itd. Tak było od czasów greckich do dnia dzisiejszego, a najjaskrawiej wygląda to obecnie w Bolszewji.

Za wykonywanie tych obowiązków daje mu państwo prawa, wyliczone w art. 40 do 57, a kiedy te obowiązki pełnić przestaje, otrzymuje prawo do emerytury w myśl osobnej ustawy.

Ten stosunek służbowy między kierownikiem a państwem zawiązuje się przez mianowanie, które następuje na podstawie pisma nominacyjnego.

Należy tutaj wspomnieć, że również stosunek taki zawiązuje się między kandydatami zawodu nauczycielskiego z chwilą otrzymania pisma nominacyjnego na posadę nauczyciela tymczasowego. A stosunek taki może być zawiązany tylko z osobą, mającą

zdolność do działań prawnych, to znaczy mającej możność przez swe działanie własne nabywać prawa lub zaciągnąć zobowiązania. Zdolność taką osiągamy po uzyskaniu pełnoletności tj. mając lat 21 i musimy być zdrowym umysłowo i nie być pod kuratelą. Czyż może taki młodzieniec, mając lat 19, być podmiotem prawa — to znaczy przez swój czyn nabyć prawo — wziąć na siebie obowiązki o charakterze prawno-publicznym? Przecież w jego imieniu mogą to uczynić tylko jego prawny zastępca, opiekun, rodzice. Aby pogodzić życie z przepisem, Instrukcja do wyżej zacytowanej ustawy z dn. 28 marca 1928 r. do art. 4 pod l. 5 wyjaśnia, że kandydat taki „winien złożyć stosowne oświadczenie przy podaniu o stanowisko nauczycielskie".*)

Zawiązanie stosunku służbowego między kierownikiem a państwem następuje na podstawie konkursu (art. 11) lub z urzędu (art. 147) zacytowanej ustawy.

Kierownicy, mianowani w drodze konkursu, mają ten — że się tak wyrazimy — przywilej, że „dla dobra szkoły" może przenieść ich tylko minister (art. 58) a nie władza, która ich mianowała tj. kurator.

Stosunek służbowy może ulec zmianie, jeżeli kierownik prosi o przeniesienie lub przydzielenie do innej szkoły, przeniesienia w stan pozasłużbowy lub przydzielenie do administracji (art. 58 do 65).

Rozwiązanie tego stosunku może nastąpić, jeżeli kierownik był dłużej niż rok nieobecny w służbie na podstawie np. choroby (ust. emeryt.), a musi być rozwiązany, jeżeli był w stanie nieczynnym więcej niż przez pół roku, albo w stanie pozasłużbowym ponad 5 lat, jeżeli był mianowany na podstawie fałszywych dokumentów służbowych, albo na podstawie prawomocnego wyroku urzędu dyscyplinarnego lub sądu państwowego za popełnione zbrodnie.

Wyżej wspomnieliśmy o prawie w znaczeniu przedmiotowem. Mimowoli przychodzi mi na myśl, czy też istnieje dla kierownika jakieś prawo w znaczeniu podmiotowem, t. zn. zależne od jego woli. Otóż przekonujemy się, że jest takie prawo, a mianowicie: kierownik może zrzec się dobrowolnie swego stanowiska lub wystąpić ze służby państwowej.

Mówiąc o prawie w znaczeniu przedmiotowem, zaznaczyliśmy, że może być przeprowadzone w drodze przymusu. Otóż za czyny lub zaniechania obowiązków, jeżeli one obrażają interes publiczny poza odpowiedzialnością karną i sądową, odpowiada każdy kierownik dyscyplinarnie, a władza powołana ustawą, na-

*) Art. 462 kodeksu cywil. dla Królestwa mówi np., że pełnoletność uzyskuje się przez małżeństwo. Kodeks ten obowiązuje jeszcze na wielkiej przestrzeni Polski.

kłada karę względnie uwalnia go w drodze przepisanego postępowania dyscyplinarnego. Ten interes publiczny, który ma mieć zawsze na oku kierownik, występuje przedewszystkiem przy odpowiedzialności dyscyplinarnej. Często bowiem zdarza się, że sądy państwowe uwalniają od winy i kary oskarżonego, a władze szkolne mimo to kierują sprawę do urzędu dyscyplinarnego i nieraz nakładają karę.

Jeżeli kierownik ma zakreślone granice działania i działanie to może być przeprowadzone w drodze przymusu, należy nam teraz rozpatrzeć, czy państwo — jako druga strona stosunku prawnego — ma też zakreślone granice działania względem kierownika, a jeżeli te granice przekroczy, co ma uczynić poszkodowany, aby zmusić znowu państwo do wykonania tych przepisów. Jest i ta droga unormowana przez rozporządzenia Prezydenta z r. 1928 o Najwyższym Trybunale Administracyjnym, do którego zwrócić się należy po wyczerpywaniu toku instancji swych władz przełożonych.

A teraz jeszcze jedno pytanie. Czy mogą nastąpić w tym stosunku między państwem a kierownikiem jakie zmiany, które byłyby niezgodne z postanowieniami ustawy? Żadnych zmian, nawet za zgodą obopólną, uczynić pod nieważnością nie można.

Czy kierownik jest władzą? Przepisy o tem nigdzie wyraźnie nie mówią. Nazywają kierownika: przełożonym, bezpośrednim zwierzchnikiem, reprezentantem szkoły, doradcą grona, ale tego wyrażenia — jakoby był władzą — nie spotykamy. Uchwała Rady Ministrów z dnia 12 listopada 1928 r. w sprawie zwolnienia z opłat przesyłek listowych, wymieniając instytucje, które są wolne od tychże, podaje: władze, urzędy, zakłady państwowe. Ponieważ kierownictwa szkół opłacają listy i przesyłki pocztowe, więc wniosek z tego, że nie są władzą kierownicy szkół.

Należy zastanowić się nad tem, czy kierownik może zawiesić nauczyciela podwładnego w urzędowaniu? Otóż może to uczynić jako przełożony, jeżeli zaistnieją warunki z art. 130 wyżej przytoczonej ustawy. Nie może natomiast udzielić kary porządkowej, upomnienia, w myśl art. 81 tejże ustawy, gdyż taką karę udzielić może tylko władza.

Jak z powyższych wywodów wynika, kierownik nie jest władzą, ale wykonywuje taktywnie władzę w dziedzinie i administracji szkolnej. Dla administracji szkoły wydawane są przecież rozporządzenia i przepisy oparte na ustawach, jak również zarządzenia władzy i okólniki tejże, regulujące doraźnie jakąś sprawę. A tych rozporządzeń, przepisów, zarządzeń i okólników jest niemało. Dość czasu upływa, nim kierownik wszystkie te przepisy itd. pozna i umie je zastosować. Odpowiedzialność przed władzami jest wielka, a nieznajomością ustaw czy przepisów nikt zasłaniać się nie może.

Jeżeli w niniejszym artykule w piśmie zawodowo-szkolnem poruszyliśmy sprawy czysto prawne, względnie prawnicze, zrobiliśmy to z rozmysłem. Społeczeństwo nasze, a więc i kierownicy i nauczyciele, w niem żyjący, kwestjami prawnemi, tyczącemi się nie spraw ogólniejszej natury, ale ściśle z zawodem ich związanemi, zajmują się niestety bardzo mało. Stąd płyną różne konsekwencje przykre dla interesowanego. Kto zetknął się z administracją szkolną czy to w inspektoratach, kuratorjach czy w Ministerstwie W. R. i O. P., potwierdzi to w zupełności. Jako wizytator szkół chętnie wstępowałem do domu nauczyciela czy kierownika po wizytacji, jeżeli pracą i zachowaniem się na to zasłużył. Mimowoli oko szukało bibljoteki i przeglądało tę karmę duchową, jaką pobiera nauczycielstwo. Otóż poza książkami fachowemi i powieściami z najtańszych bodaj wydawnictw — nie znalazłem prawie nigdy żadnej chociażby popularnej broszury z dziedziny prawnej. A przecież od urodzenia aż do śmierci wszystkie czyny nasze unormowane są przepisami — a różne sentencje prawne często pojawiają się i w dziełach i pismach fachowych tak, że należy i z tym działem wiedzy więcej się zaznajomić.

Kraków. Dr. Franciszek Kulański.

„TEKSTY BELETRYSTYCZNE DO PEDOLOGJI, DYDAKTYKI I PEDAGOGIKI".

Pod powyższym tytułem ukażą się niebawem, nakładem „Naszej Księgarni" w Warszawie, teksty beletrystyczne — w trzech osobnych częściach — zebrane i opracowane przez prof. dr. Stefana Frycza z Poznania, jako pewnego rodzaju pomoc naukowa do nauczania pedologji, dydaktyki i pedagogiki w zakładach kształcenia nauczycieli i jako materjał dla nauczycieli szkół powszechnych do rozmaitych obserwacyj nad dziećmi i rozważań spraw dydaktyczno-pedagogicznych na podłożu psychologji.

Dzięki uprzejmości autora możemy poniżej podać jeden wyjątek z jego nowej pracy. Red.

Zabawa dzieci ze sfery inteligentnej, objawiająca typowe właściwości wieku dziecięcego: wesołość, żywość, wyobraźniowe stwarzanie sobie złud oraz popęd do naśladowania wyglądu i czynności, spostrzeganych w osobach i przedmiotach.

Byliśmy dwojgiem dzieciaków,
Wesela żywym obrazem;
W naszym kurniku, na słomie,
Często igraliśmy razem.

Gdy ludzie kurnik mijali,
Krzyczeliśmy „Kikiriki“,
Chcąc, by przechodnie sądzili,
Że to prawdziwych kur krzyki.

Pudło na naszem podwórku
Wewnątrz wykleić się dało,
To był nasz dom, postawiony
Na stopę bardzo wspaniałą.

Najczęstszym gościem tam była
Sąsiadów kotka wiekowa,
Witaliśmy ją dygami,
Na grzeczne siląc się słowa.

Troskliwie, w sposób oględny,
Pytaliśmy, czy jest zdrową,
I zwykleśmy ją bawili
O naszem zdrowiu rozmową.

To znów sam na sam, jak starzy,
Prawiąc z powagą niemałą,
Skarżyliśmy się, że lepiej
Za naszych czasów się działo.

Że stałość, wiarę, kochanie
Trudno dziś znaleźć na świecie,
Że kawa znacznie zdrożała,
Choć pieniądz rzadki tak przecie. *)

Opracowanie.

Istota zabawy: swobodne zajmowanie się czemkolwiek i w jakikolwiek sposób gwoli doznawania przyjemności, jaką sprawia nam dowolnie zmieniana treść świadomości wraz z poczuciem naszej siły i zdatności.

Rozróżnienia zabaw:

a) podług czynności, jakie w danym wypadku przeważnie w grę wchodzą:

zabawy umysłowe (patrzenie, słuchanie, wyobrażanie, obmyślanie, zgadywanie itp., czyli karmienie się psychiczne rozmaitemi składnikami życia psychicznego i dowolne używanie swoich władz psychicznych: uwagi, pamięci, wyobraźni, rozumu).

---

*) Wyjątek z *Księgi pieśni* Henryka Heinego w przekładzie Joanny Stempkowskiej. (Bibljoteka Powszechna Nr. 451—453, str. 101.)

zabawy fizyczne (bieganie, skakanie, klaskanie, wykrzykiwanie, mocowanie się itp. — wogóle wprawianie w ruch swoich mięśni);

b) podług pozycji ciała:

siedzące, jakiemi bywają zabawy umysłowe, właściwe ludziom starszym,

ruchowe, jakiemi są przeważnie zabawy fizyczne, właściwe dzieciom i młodzieży;

c) podług treści (przedmiotu) zabawy: w co lub czem się bawimy;

d) podług sposobu bawienia się: zabawa spokojna, zgodna, cicha, grzeczna, przyzwoita itp., albo przeciwnie;

e) podług osobistego udziału, jaki kto bierze w zabawie: zabawa czynna, inicjatorska, chętna, ochocza itp., albo bierna, ociągliwa, niechętna, przymuszona itp.;

f) podług ilości bawiących się osób: jednostkowa, grupowa, gromadna, masowa;

g) podług jakości bawiących się pod względem ich wieku, płci, sfery i narodowości, co wpływa na rodzaj, treść i sposób zabawy;

h) podług miejca, miejscowości i kraju, gdzie zabawa się odbywa lub może się odbywać: zabawy na wolnem powietrzu czy w miejscu zamkniętem; zabawa podwórzowa, uliczna albo pokojowa, salonowa; publiczna albo prywatna; w domu albo w szkole itp.; w stolicy, w mieście, na wsi; w Polsce, w Niemczech itd.; w Europie.

i) podług czasu (pory dnia, czy pory roku), kiedy zabawa się odbywa lub może się odbywać: zabawy dzienne albo nocne; ranne lub wieczorowe; latowe albo zimowe itp. Okoliczności czasu i miejsca wpływają także na treść i sposób zabaw.

Różnice w pojęciach gry i zabawy.

Zabawa jest pojęciem nadrzędnem, mając zakres większy, niż pojęcie „gra“, albowiem oznacza ona wogóle wszelkie zajęcie, wszelkie zaprzątnięcie się czemkolwiek w samotności czy w towarzystwie: wszystko, co sprawia, iż będąc swobodnymi, nie doznajemy nudy.

Gra zaś jest pojęciem podrzędnem o zakresie mniejszym, gdyż oznacza ona taką zabawę umysłową lub fizyczną, która odbywa się przy współudziale przynajmniej jednej osoby drugiej i przy pomocy jakiegoś przedmiotu, przyczem chodzi o powodzenie. Z reguły bowiem jest to zabawa w coś, z kimś i o coś. Ambicja grających pobudza ich pomysłowość, a jeśli namiętna chęć wygrania nie jest powściąganą przez uczciwość,

to prowadzi ona nieraz do chwytania się podstępów, a nawet do oszustwa lub jawnego pogwałcania reguł. Zapał, porywający do najsprawniejszego wykonywania różnych czynności, jakie składają się na całość pewnej gry, może doprowadzić do nadmiernych wysiłków i przemęczenia; a namiętność, która do gry zniewala i przykuwa, sprawia zwykle szkody moralne i materjalne. Gra może być więc hazardowną, niebezpieczną ze względu na swój przebieg; może być uczciwą lub oszukańczą ze względu na sposób postępowania osób grających; może być interesowną albo bezinteresowną ze względu na cel, jaki przez wygranie ma być osiągnięty; wreszcie ze względu na stopień uczuciowego nachylenia do danej gry ze strony osób, biorących w niej udział, może być ona zaciekawiającą, przejmującą, porywającą, zawziętą itp., albo przeciwnie nudzącą, traktowaną obojętnie, od niechcenia.

Analiza zabawy, opisanej w przytoczonym wyjątku:

Kto się bawi: dwoje dzieci wesołych i żywych.

Gdzie się bawią: na podwórku, które jest dla nich miłem, dogodnem i bezpiecznem miejscem do bawienia się, posiadającem potrzebne kryjówki.

W co się bawią: naśladują, udają, wyobrażają sobie, żeby złudzić innych swoją umiejętnością wydawania obcych głosów, a następnie żeby stworzyć sobie złudę posiadania „dorosłości", przyczem imitują wady ludzkie, jakie zwykły występować we wzajemnych stosunkach między ludźmi: uniżoność, objawiającą się w przesadnych, powitalnych ukłonach — nieszczerość wymuszonych komplementów i arcygrzecznych słówek — zamaskowaną obojętność na cudze dolegliwości a interesowanie się w gruncie rzeczy tylko swojemi cierpieniami czy kłopotami i przeto uprzykrzanie się innym nudnem dla nich rozpowiadaniem o swojem zdrowiu; wreszcie typowe dla osób starszych, zwłaszcza wiekowych, narzekanie na współczesność pod względem moralnym i materjalnym, a wzdychanie za przeszłością, jako rzekomo o wiele lepszą, kiedy to panował duchowy i cielesny dobrobyt, bo ludzie posiadali uczucia niezbędne dla życia społecznego, a najpotrzebniejsze artykuły żywnościowe były znacznie tańsze.

Jak dzieci się bawią: zgodnie, spokojnie, grzecznie, obyczajnie, nawet wykwintnie (powitalne ukłony, komplementy, treść naśladowanych rozmów).

Zagadnienia:

1. Rola zabawy w życiu dziecka.
2. Przyczyny i skutki spostrzegania i naśladowania przez dzieci wszystkiego, co wydaje im się śmiesznem.

Poznań. Dr. Stefan Frycz.

PRACA RĘCZNA W SZKOLE A ŻYCIE.

Do bardzo cennego i interesującego artykułu Pana Ksawerego Gugulskiego, umieszczonego pod powyższym tytułem w jednym z poprzednich numerów*) *Przyjaciela Szkoły*, dorzucić chciałbym jako lekarz kilka słów.

Otóż zupełnie słusznie twierdzi autor, że pomiędzy ręką a rozwojem psychicznym istnieje ścisły związek. Dowodzi tego fakt, że ośrodki mowy leżą w mózgu naszym jednostronnie tylko, tj. w półkuli lewej mózgu tuż obok ośrodka dla ręki prawej, podczas gdy u mańkutów, którzy używają głównie ręki lewej, rzecz miewa się zupełnie odwrotnie. Wielu badaczy jest dlatego zwolennikami kształcenia u dziecka obu rąk naraz, tak np. Jackson wyraża się, że oburęczność jest powołaną spowodować przewrót w wykształceniu, a ćwiczenie obu rąk działa bardzo korzystnie na wyrobienie pamięci. Podobnie Tadd jest zdania, że kształcenie óburęczne wzmacnia ducha, pamięć i fantazję. Wigand uważa kształcenie obu rąk jako znakomity i energiczny środek pobudzania inteligencji dzieci słabo umysłowo rozwiniętych, co też stosuje się obecnie z dobrym skutkiem w szkołach dla umysłowo niedorozwiniętych dzieci. Praca ręczna bardzo często jest niejako wypoczynkiem po pracy umysłowej i w życiorysach wielu wielkich ludzi czytamy, że w chwilach wolnych od pracy umysłowej z wielkiem zamiłowaniem zajmowali się jakiemś rzemiosłem i pracowali np. przy warsztacie. W czasie wojny niejeden zmuszony był koniecznością naprawiać sobie sam buty, ubranie, jakoteż rozmaite sprzęty domowe i ku swemu zdumieniu znalazł w sobie uzdolnienie do tego, a nawet czynił to z pewną przyjemnością.

Przy każdej pracy ręcznej i zajęciu praktycznem, które osobnik wykonuje z zamiłowaniem, potrafi on znacznie prędzej i lepiej przyswoić sobie rozmaite teoretyczne wiadomości, jak przy suchym wykładzie. Znakomicie np. uczą się dzieci botaniki na wycieczkach lub pracując w ogrodzie, fizyki w warsztatach itp., przyczem jeszcze czynią wszystko to z zapałem, bo widzą, że praca ich ma jakiś cel i wydaje owoce. Samo się przez się rozumie, że nie można tu wprowadzać jakiegoś ogólnego szablonu, np. wszystkim kazać się uczyć stolarki, lecz trzeba indywidualizować, względnie czynić próby uzdolnień, a dopiero potem kierować ucznia do właściwej pracy ręcznej. Wtedy jedynie praca ręczna nietylko nie będzie dla ucznia niemiłą, ale będzie on miał z niej korzyść a zarazem przyczyni się to pomocnie do nauki, gdyż uczeń sam będzie dążył do uzupełnienia wiadomości, do pracy mu potrzebnych.

Kraków. Dr. Adolf Klęsk.

*) Rok 1930, nr. 11, str. 418.

W JAKI SPOSÓB MŁODZIEŻ MOŻE POMAGAĆ SOBIE WZAJEMNIE?

W jednym z numerów „I. K. C." wyczytałem następującą wiadomość: P. Minister W. R. i O. P. Janusz Jędrzejewicz podnosi z uznaniem działalność szkół warszawskich, zmierzającą do niesienia pomocy najbiedniejszej dziatwie. Młodzież zamożniejsza przynosi drugie śniadania, być może, że i części z odzieży. Bardzo piękny przykład dla wszystkich szkół powszechnych a nawet i średnich w Polsce. P. Minister zachęca nauczycielstwo i młodzież do podjęcia tej akcji w specjalnie wydanym w tym celu okólniku.

Nasuwają mi się odnośnie do powyższego okólnika pewne uwagi, z któremi pragnę się podzielić z ogółem Koleżanek i Kolegów. Otóż prawdopodobnie większość szkół powszechnych w Polsce gromadzi dzieci proletarjatu. Biedota wyłazi z każdego łachmana. Choroby w związku z nędzą panoszą się wśród dziatwy w zastraszający sposób. Już obecne przymrozki dają się silnie we znaki źle odzianej i bosej dziatwie, a wiadomo, że rodzice-bezrobotni nie są w stanie nawet nakarmić swych licznych rodzin, cóż tu dopiero mówić o przyodziewku.

Sądzę, że inicjatywa, która wyszła od p. Ministra, winna stać się w tym czasie bardzo poważnym problemem zarówno dla nauczycielstwa jak i dla dzieci. Oczywiście tam, gdzie w klasie wzgl. w szkole znajduje się większy odsetek dzieci zamożniejszych, tam, gdzie nauczyciel potrafi przemówić do uczuć braterskich i społecznych dzieci i rodziców, tam sprawa ta ruszy z miejsca. Natomiast w środowiskach fabrycznych, w których najczęściej zamieszkują masy bezrobotnych biedaków, trzeba o innych środkach pomyśleć. Otóż uważam, że nawet i dzieci biedne mogą przysłużyć się samym sobie. Niechaj zorganizują się w Koła Czerwonego Krzyża. Wszelkie datki społeczeństwa, oraz samopomoc ze szkoły niechaj zostaną przez nie przejęte i należycie wyzyskane. Zdarza się bowiem, że bardzo często nawet z trudem zdobyte ofiary nie są należycie zużyte. Zazwyczaj np. drugie śniadania sporządzają woźni. Gorzej jednak, że często ich świnie większy niż dzieci odnoszą pożytek. Woźna umyślnie gotuje dwa razy tyle, aniżeli przeznaczono dla dzieci; dwa, trzy wiadra zupy rozdaje między dzieci, drugie zaś dwa wędrują do chlewika. Sam np. znam wypadki, że całe wiadra ryżu, gotowanego na samem mleku, spożywały świnie tercjana. Otóż sporządzaniem takich śniadań winny się zająć Koła Czerwonego Krzyża przy szkołach wzgl. dziewczęta z klas najstarszych, które pobierają naukę gospodarstwa domowego.

Poza tem przy Kole P. C. K. można z powodzeniem zorganizować Sekcję Zbierania Ziół Leczniczych. Ze sprzedaży tych ziół można osięgnąć bardzo poważne dochody na te właśnie cele Tam, gdzie w okolicy niema ziół (zdarza się to bardzo rzadko), tam trzeba wykorzystać zagonki szkolne i na nich założyć hodowlę najdroższych ziół leczniczych.

Poza tem młodzież winna prowadzić spółdzielnie, z których czysty zysk winien być przeznaczony na dożywianie ubogiej dziatwy. Ma to jeszcze i ten walor wychowawczy, że zachęca dzieci do kupowania w spółdzielni, bo młodzież widzi, że przez to sama odnosi bezpośrednią korzyść. Niektóre rzeczy dla spółdzielni może wykonać również sama młodzież, np. zabawki choinkowe, linijki, zeszyty, notesiki, albumy, atrament, klej z kasztanów itp. Zdarza się również, że dzieci znają bardzo dobrze introligatorstwo. Niechaj zatem, skoro nie mają pieniędzy na materjały, oprawiają dla osób, które tej oprawy potrzebują. Niechajby tylko na jednej książce zyskały 20 groszy, to już dla jednego a nawet dla dwojga dzieci jest śniadanie. Poza tem przedstawienia teatralne, wystawy prac ręcznych winny dać poważny dochód, który w czasach tak ciężkich, jak dzisiejsze, winien być zużyty wyłacznie na cele dożywiania najbiedniejszej dziatwy. Ta praca produktywna posiada wielkie walory wychowawcze, wyrabia uczucia społeczne, a miłość bliźniego potęguje i przyobleka w realny czyn.

Pomoc w dziale duchowym winna się mem zdaniem objawiać w zorganizowaniu świetlic, w którychby młodzież, szczególnie biedna, mogła przy należytem oświetleniu, w cieple, a przedewszystkiem przy pomocy podręczników odrabiać swe lekcje. Wszak zdarza się bardzo często, że dziecko przynosi do klasy splamione, wysmarowane zeszyty. Dzieje się to wskutek tego, że poprostu niema ich gdzie położyć w domu, w którym często jeden stół służy za jadalny, kuchenny, za warsztat szewski, a szuflada za skład naczyń kuchennych, szewskich przyborów i książek wzgl. zeszytów.

Zdaje mi się, że młodzież tę pomoc należycie odczuje w przyszłości i potrafi być wdzięczną dla jej organizatorów.

Knurów (woj. śląskie). Zygmunt Gryń.

O ZNACZENIU I WPŁYWIE MÓWIONEGO SŁOWA.

Najbogatszym, najczęstszym i — zdawałoby się pozornie — najłatwiejszym materjałem, jakim rozporządza nauczyciel, jest słowo, ściślej powiedziawszy, zespół słów, zwany pospolicie myślą, zdaniem czy sądem. Dwa pierwsze superlatywne określenia nie ulegają najmniejszej wątpliwości. Język bowiem — to przebogata skarbnica wyrazów, z której można czerpać pełnemi wprost garściami, a ponieważ jest równocześnie najdoskonalszym środkiem wzajemnego porozumienia się między ludźmi i łatwo dostępnym dla każdego normalnego człowieka, przeto nie dziw, że stał się taką koniecznością życia, jak słońce, woda, powietrze.

Trzecie natomiast określenie, że język jest najłatwiejszym środkiem nauczania, spróbujmy poddać nieco głębszej analizie i wyprowadzić z rozważań odpowiednie wnioski.

Wszyscy ludzie mówią zawsze i wszędzie, rozmowa dotyka najrozmaitszych tematów, wywołuje zaciekłe spory i dyskusje, łagodzi i jątrzy ludzi, upaja i gniewa, śpiewa i gromi, kołysze i drażni. Często nietylko rzecz sama, czyli odmienne poglądy danych rozmówców różnią ich między sobą, ale i forma, w jakiej się wypowiadają, a więc taki a nie inny zasób słów.

Mowa, pojęta w szerokiem tego wyrazu znaczeniu, spełnia dwojaką rolę: raz służy wzajemnemu porozumieniu się między ludźmi, i rozpatrywana z tego punktu widzenia, jest zjawiskiem społecznem ogromnej doniosłości; druga jej funkcja, nierównie ważna, polega poprostu na tem, że się nią (mową) myśli. Sprawność obu tych funkcyj zależy w wysokiej mierze od pamięciowego opanowania możliwie największej ilości wyrazów, gdyż ubóstwo słownika jest niemal równoznaczne z ubóstwem myśli.

Z tego powodu kto jak kto, ale nauczyciel powinien stale wzbogacać swój słownik czynny, to znaczy zapas wyrazów, któremi się ustawicznie posługuje. Wiemy bowiem z doświadczenia, że

obok słownika czynnego, każdy z nas posiada znaczny zapas wyrazów, które leżą gdzieś w głębszych i dalszych pokładach świadomości, wskutek czego rozumiemy je wprawdzie, ale nie nasuwają się one tak łatwo do swobodnego użytku. Jest to t. zw. słownik bierny.

Zanim przejdziemy do właściwych wywodów, nie będzie od rzeczy, jeśli zastanowimy się króciutko bodaj nad istotą słowa, wiążącego się z innemi w łańcuch myśli, sądów i zdań.

Słowo, ów lotny, akustyczny element, znikający tuż po wypowiedzeniu w wchłaniającej je atmosferze, to widoma, słyszalna pokrywa wyobrażenia pozajęzykowego a właściwie przedmiotu, którego jest symbolem dźwiękowym. Pomiędzy myślą a jej odpowiednikiem dźwiękowym (czy literowym) istnieje, mimo nadzwyczajnego postępu i rozwoju języka, wielka, bardzo dotkliwie wyczuwana przepaść. Słowa są nieudolnym obrazem myśli, często ją nawet zaciemniają, paczą, co bywa powodem przeróżnych między ludźmi nieporozumień.

Dlaczego się to dzieje?

Oto wyraz, składowa część zdania a zatem myśli, nie jest zawsze w swej treści wewnętrznej czyli w znaczeniu dokładnie określony a powtóre człowiek, nim się posługujący, zależnie od stopnia wykształcenia, nastroju w danej chwili, specjalnych skłonności itp., jeśli nie rozmaicie, to nieco inaczej pojmować go może.

Jakkolwiek więc język służy do porozumienia się ludzi ze sobą, to jednak o nieporozumienie mimowolne bardzo łatwo.

Taki niezrównany mistrz języka jak Juljusz Słowacki *(nomen omen!)* łamał się w bólu serdecznym z niedoskonałością wyrazu, kiedy tworzył koronę swego trudu *Króla-Ducha.* Wystarczy wziąć do ręki autograf tego arcydzieła, aby się przekonać, z jakim mozołem szukał wielki poeta w bogatem, zasobnem słownictwie polskiem odpowiedniego dla swej myśli wyrazu. Jak gniewał się i zżymał, skoro mu w tym skarbcu czegoś zabrakło!...

Jeśli więc genjusz zmagał się z niesłychanemi wprost trudnościami, by stać się jasnym i zrozumiałym dla wykształconego czytelnika, co jednak mu się niezupełnie udało, to jak pracować winien nad sobą nauczyciel, jeśli chce, by go uczeń dobrze zrozumiał a nie błąkał się w domysłach, dociekaniach lub schodził na bezdroża.

Porównanie powyższe jest o tyle nieścisłe, że Słowacki posługiwał się mową pisaną, my zaś, nauczyciele, używamy przeważnie mowy dźwiękowej, żywej. Wielki poeta zastanawiał się długo nad tem, co chciał wyrazić, podobnie, jak to i my czynimy, kiedy nam trzeba coś wyrazić na piśmie.

Mowa żywa, dźwiękowa, jest pewnego rodzaju improwizacją,

a więc czemś w zasadzie nieprzygotowanem, ale zato działa ona silniej niż pismo, czuć w niej tętno żywego człowieka, rytm jego serca, żar krwi.

Skoro tak jest, to znaczy, że wpływ mowy żywej jest daleko większy niż pisma, to jakież stąd można i należy wyprowadzić wnioski?

Chodzi tu przecież o rzecz niebyle jaką, o wagę słowa, o jego wpływ dodatni czy ujemny na umysłowość i charakter wychowanka, a więc o realizację celów i zadań szkoły wogóle.

Nie chciałbym nikogo z nas dotknąć, obrazić, ale zaryzykowałbym powiedzenie, że nikt może nie ma tyle sposobności do mówienia nieopatrznych historyj, co nauczyciel... Myślę tu zresztą przedewszystkiem o sobie, kiedy to się niejedno palnęło głupstwo („wyrwało mi się") i to nietylko w pierwszych latach nauczania...

Jakież na to środki zaradcze?

Przedewszystkiem trzeba znać dobrze rzecz, o której się mówi i dobrze się do lekcji przygotować. Znajomość przedmiotu i sumienne przygotowanie — to warunki powodzenia nauczyciela. A jeśli się czegoś nie wie, nie umie, przyznać się śmiało do tego, gdyż chłonny, wrażliwy i pamiętny umysł ucznia przejmuje się tem, co słyszy z ust nauczyciela i słowo jego, dobre czy złe, mądre czy naiwne, prawdziwe czy błędne, żłobi w duszy wychowanka głębokie, wyraźne brózdy.

Powaga więc żywego słowa domaga się od nauczyciela gruntownego przetrawienia materjału, zanim się go uczniowi do wierzenia poda.

Poza znajomością rzeczy i sumiennem przygotowaniem się do lekcyj, pragnąłbym zwrócić jeszcze uwagę młodszym zwłaszcza kolegom na jeden drobiazg, który obniża powagę słowa, osłabia jego znaczenie, ułatwiając równocześnie „wyrywanie" się z głupstwem.

Mam na myśli szybką mowę i zbyt pospieszne tempo lekcji.

Wchodzimy tu niewątpliwie w drogę temperamentowi, ale wiemy skądinąd, że i jego można utemperować.

Tylko tutaj potrzebne są: samokrytyka, panowanie nad sobą i ustawiczna czujność.

Wolniejsze tempo wykładu i mowy wogóle ułatwia nauczycielowi kontrolę myśli, zanim przyoblecze się w szatę dźwięcznego zjawiska i zmniejsza szereg nieporozumień a nawet przykrych zawodów nietylko na terenie szkoły, ale i na arenie życia.

Leszno (woj. poznańskie). Juljan Szpunar.

ZAGADNIENIA Z DYDAKTYKI GEOGRAFJI W III ODDZIALE SZKOŁY POWSZECHNEJ.

Nowożytna dydaktyka geografji dąży coraz aktywniej do utrwalenia w szkole postulatów „szkoły twórczej“. Gdy mówimy o szkole twórczej, to nie mamy na myśli wyłącznie wprowadzenia sprawności fizycznych w toku pracy szkolnej, wręcz przeciwnie — chcemy samą pracę dziecka oddać w służbę twórczości duchowej, która jedynie zezwala na to, by uzyskiwane wrażenia odbijały się wewnętrznem echem w duszy dziecka. Tylko bowiem w ten sposób rozbudowuje się samodzielną twórczość dziecka, która dąży do nadania zdobytym pojęciom — kształtów cielesnych.

Szkoła twórcza nie jest problemem nowym, a jednak jeszcze dotąd różniczkują się zapatrywania sfer pedagogicznych na jej charakter i metody pracy. Byli np. i są dydaktycy, którzy propagują hasło „pracy dla pracy“. Ci uważają, że praca fizyczna winna służyć tak samo celom ogólnego kształcenia młodzieży, jak inne przedmioty w szkole, w konsekwencji zaś żądają, by praca warsztatowa stała się odrębnym przedmiotem nauczania. Ta teza znalazła u nas zastosowanie w nieco zmodyfikowanej formie, jako roboty ręczne w drzewie, papierze, tekturze i metalu. Zdaje się jednak nie ulegać wątpliwości, że nie znajdziemy możliwości do urzeczywistnienia zasad szkoły twórczej jedynie na tej płaszczyźnie, gdyż tu praca ręczna i sprawność techniczna wysuwają się na plan pierwszy a usuwają w cień duchową twórczość ucznia.

Szkołę twórczą pojmujemy inaczej: pracę fizyczną traktujemy jako jeden z wielu środków kształcenia duchowego, jako swego rodzaju imperatyw metodyczny, który wysuwa i podkreśla zasadę twórczej samodzielności wychowanka. Nauka pracy ma być tylko uzupełnieniem i aktywnem pogłębieniem zasad poglądu, umożliwiającem i ułatwiającem tworzenie jasnych i konkretnych pojęć. Należy więc nietylko wytwarzać w dziecku sprawności fizyczne, lecz sugerować mu także pracę czysto duchową, produktywną. Albowiem szkoła twórcza nie może się ograniczać do sprawności we władaniu heblem, pilnikiem, piłką i nożem, lecz winna pobudzać wyobraźnię dziecka do twórczości zarówno fizycznej jak duchowej.

W dydaktyce geografji ważne jest zagadnienie, w jaki sposób pracę ręczną należy umiejscowić w całokształcie nauczania geografji. Otóż propagujemy ją jako jedną z metod nauczania geografji, lecz zato wykorzystujemy ją tak daleko, jak tylko ona może nam pomóc w przygotowaniu dziecka do twórczości produktywnej, jak tylko może nam służyć do tworzenia jasnych i konkretnych pojęć, jak tylko może współpracować nad przygotowaniem dzieci do samodzielnej twórczości duchowej. Taka

praca nie wymaga warsztatów, gdyż zmieści się w samej izbie szkolnej, a starczą jej najprymitywniejsze narzędzia.

Należy zapytać, co w zakresie geografji winno być przedmiotem pracy dziecka w trzecim oddziale szkoły powszechnej. Oczywiście przedewszystkiem te fakty, które można zaobserwować w swoim, najbliższym krajobrazie, a następnie te zagadnienia, które wprowadzamy celowo — jako uzupełnienie obserwacyjnych szczegółów z terenu, a które są nam potrzebne dla stworzenia odpowiedniej podbudowy geograficznej. Albowiem wszelkie pojęcia, tworzące się w umyśle dziecka, winny znaleźć formę konkretną, drogę przedstawienia ich tak, jak dziecko je sobie wyobraża. Stoimy zatem przed dwoma zagadnieniami, wiecznie aktualnemi: *co* i *jak*. Dotyczy to przedmiotu obserwacji i metody pracy szkolnej.

Gdy mowa o przedmiocie pracy, to wchodzimy w styczność z postulatami metody krajoznawczej. Metoda krajoznawcza wychodzi z założenia, że tylko geografja najbliższej okolicy może być pierwszem i najistotniejszem źródłem konkretnych wyobrażeń geograficznych, obserwacja zatem i praca w tym najbliższym dziecku świecie winny być pierwszą podstawą i punktem wyjścia w nauczaniu na trzecim oddziale.

Już z natury swojego przedmiotu jest geografja nauką trudną, gdyż ani zmysłami ani nawet fantazją nie jest człowiek w stanie ogarnąć całej powierzchni ziemi z jej ogromem faktów i szczegółów. Bezpośredniej obserwacji ucznia są dostępne tylko te miejscowości, w których przebywa stale lub czasowo, a tymczasem poza tą, stosunkowo nieznaczną, cząstką kraju istnieje niedosięgalny ani w całości, ani tem bardziej we wszystkich swoich szczegółach, ogrom ziemi. Ponieważ jednak obserwacja bezpośrednia w nauczaniu geografji odgrywa decydującą rolę, a tej może być poddany tylko krajobraz środowiska szkolnego, przeto punkt ciężkości w kształceniu geograficznem przenosi się na pierwsze lata nauczania. Tu, w krajobrazie najbliższym, a więc dostępnym dla wzroku, tworzą się podstawy dla odczuwania rzeczywistości zjawisk geograficznych i dla pojmowania związków, jakie pomiędzy zjawiskami zachodzą. Dzieci, obserwując krajobraz przez kilka lat, zaznajamiają się z podstawowemi składnikami krajobrazu i z najważniejszemi faktami geograficznemi a w taki sposób wykształcą zmysł geograficzny. I dlatego pierwsze, najniższe lata nauczania geografji są niezmiernie ważne dla wykształcenia geograficznego, tak bardzo aktualnego w naszej dzisiejszej rzeczywistości.

Metoda krajoznawcza stawia na właściwej płaszczyźnie obserwację bezpośrednią w nauczaniu geografji, lecz wymaga od uczącego, by wyszedł z dziećmi z klasy i wędrował po terenie.

Tem samem jednak lekcje w polu i wycieczki geograficzne są najważniejszym działem naszej pracy geograficzej. I dlatego musimy domagać się od szkoły, by wycieczki prowadzono umiejętnie, systematycznie i celowo. Łudzilibyśmy się, gdybyśmy przypuszczali, że najbliższa okolica jest znana dzieciom z ich własnej obserwacji, że zatem zbędne są wycieczki i obserwacje w terenie. Nie ulega natomiast żadnej wątpliwości, że okazyjne, chwilowe i powierzchowne „patrzenie" dzieci nie stwarza wyobrażeń konkretnych ani dokładnych. Dziecko musi być kierowane ku celowej obserwacji i do niej odpowiednio nastawione. Prawdą jest, że dziecko ogląda ziemię, po której codziennie chodzi, że dostrzega zatem pewne zjawiska. Lecz dopiero celowe nadawanie kierunku jego spostrzeżeniom pozwoli dziecku na oglądanie krajobrazu we właściwem świetle, kształcąc w ten sposób jego zdolności obserwacyjne i przygotowując je do studjowania geografji.

Gdy chodzi o ogólny program pracy dziecka w trzecim oddziale, to wyznacza go już sama zasada krajoznawcza, a więc: szkoła i własne środowisko ucznia, a częściowo także powiat. Gdy natomiast chodzi o zagadnienie, jak to czynić, to odpowiedź jest prosta: obserwować i uczyć obserwacji, a następnie fakty zaobserwowane przyoblekać w formy rzeczywiste, przyczem zezwalać dzieciom na odtwarzanie twórcze. A ponieważ nie wszystkie krajobrazy są tak bogate w szczegóły, by dały możność obserwowania tych wszystkich szczegółów, jakie program przewiduje, przeto tu i ówdzie musimy korzystać ze schematów. Tu zaś wybieramy dla dzieci głównie schematy typowe i nietyle pokazujemy je w formie gotowej, ile je stwarzamy przed oczami społeczności klasowej.

Schematy są gotowemi syntezami, przedkładanemi we formie rysunku, obrazu czy wykładu. W trzecim oddziale korzystamy przedewszystkiem z rysunku, rozpoczynamy zatem od rysunku na tablicy i od modelowania w piaskownicy. Każde więc nowe wyobrażenie, zaobserwowane w terenie, winno być przedstawione we formie rysunku czy modelu. Natomiast każdy fakt, którego nie możemy w krajobrazie pokazać, odtwarzamy najpierw na piaskownicy lub rysunku, a następnie pokazujemy na fotografji. Fotografja jest niezmiernie ważnym schematem; zwyczajnie bowiem zdejmuje się fotografje z krajobrazów typowych, wobec czego fotografje umożliwiają dalszą rozbudowę wyników obserwacji bezpośredniej, tj. wypełnianie schematów wyobrażeniami typowemi. W dydaktyce geografji jest to zagadnienie niezwykle ważne. Ziemia ze swojemi zjawiskami stanowi taki olbrzymi ogrom faktów, że można ją zgrubsza ogarnąć tylko przy pomocy wyobrażeń typowych.

I w tem zagadnieniu pierwszorzędne usługi oddaje fotografja, która zezwala na myślowe rozszerzenie terenu obserwacji ucznia. Również znakomite usługi oddają „modele typowych zjawisk geograficznych“. Takie modele można zbudować nawet w szkole, a należy je wykorzystywać już od III oddziału. Pokazanie kilku modeli spotęguje pomysłowość ucznia i pobudzi jego fantazję do tem żywszej pracy duchowej.

Zkolei wyłania się zagadnienie, gdzie i w jaki sposób ma młodzież znaleźć możność pracy geograficznej. Pierwszym terenem jest izba szkolna, a pierwszym warsztatem — piaskownica.

Piaskownica jest warsztatem prymitywnym, lecz bardzo wartościowym. Trzeci oddział winien mieć własną piaskownicę, długości 2 m i szerokości około 1,30 m, zaś płyta winna być ustawiona na dwóch silnych kozłach, wysokości około 80 cm. Piaskownica nie może stać gdzieś w kącie czy przy ścianie. Należy ją ustawić trwale przed ławkami, gdyż tylko takie umiejcowienie piaskownicy w klasie umożliwia korzystanie ze zbudowanych na niej modeli przez całą społeczność klasową w toku lekcyj geografji.

Materjałem, którym posługujemy się przy modelowaniu, jest piasek biały i piasek kolorowy. Piasek rzeczny nie przedstawia żadnej wartości, natomiast dobre usługi oddaje piasek ziemny, przesycony gliną. Przed przystąpieniem do modelowania piasek lekko zwilżamy, a gotowy model, o ile ma nam dłużej służyć jako pokaz, skrapia się codziennie lekko wodą; pod wpływem wody glina spaja piasek i nadaje modelowi pewną spoistość. Oprócz piasku białego posługujemy się także piaskiem kolorowym, który odda nam usługi przy przedstawianiu pewnych faktów w krajobrazie, jak np. kultur rolnych, roślinności, rzek, dróg, kolei, jezior, budynków i w. in. W toku rocznej pracy używamy niejednokrotnie kilku kolorów piasku, których przyrządzenie niewiele kosztuje. Mianowicie zakupujemy zwykłe farby wodne; dany kolor rozpuszczamy w jakiemś naczyniu we wodzie, do której następnie siejemy przez gęste sito tyle piasku, aż płyn zostanie całkowicie wchłonięty. Pozostawiamy masę przez kilka godzin, następnie wysypujemy ją na deskę i rozkładamy celem przeschnięcia, poczem układamy w pudełkach czy skrzynkach. Przy używaniu piasku kolorowego posługujemy się zwykle lejkiem, którego otwór odpowiednio do potrzeby zwężamy plastyliną; na gotowy już model danej formy sypiemy przez lejek piasek kolorowy.

Obok piasku białego i kolorowego można okolicznościowo posługiwać się plastyliną, lecz jest to materjał zbyt drogi. Ponadto w gabinecie czy w szafie winniśmy mieć znaczniejszy zapas pudełek od zapałek, a także pudełek od tutek papierosowych czy cygar, co pozwoli każdej chwili na zbudowanie takiego czy

innego krajobrazu. Niektóre dzieci mogłyby przynieść nieużyteczne w domu cegiełki zabawkowe, z których można budować domy i ulice, zamki, bramy itp. Zapas takiego materjału budulcowego można zwolna kompletować. Do modelowania przydadzą się również patyczki i chorągiewki, sito, lejek, łopatka do modelowania, kawał rynny do demonstrowania działania wody płynącej, stare bloki rysunkowe i podobne przedmioty.

Poza modelowaniem na piaskownicy można tu i ówdzie posługiwać się modelowaniem w tekturze czy dykcie. Takie prace należałoby jednak traktować jako wyjątkowe i dobrowolne prace domowe, gdyż w szkole na to czasu nie posiadamy, a ponadto unikamy używania drogich materjałów, jakim jest dykta. O ile sporządzony model byłby wartościowy jako pokaz, natenczas pozostawiamy go w zbiorach szkolnych.

Prócz modelowania posługujemy się w szerokiej mierze rysunkiem i fotografją. Rysunek wykorzystujemy niemal na każdym kroku, przyczem nauczyciel kreśli na tablicy, a dzieci w swoich zeszytach. Co pewien czas dajemy dzieciom prace samodzielne, wykonywane pod kierunkiem nauczyciela. Schematy rysunkowe na tym poziomie winny być możliwie proste i pozbawione zbędnych szczegółów. Natomiast obrazy dobieramy tylko rzeczywiste, odpowiadające celowi danej jednostki lekcyjnej a możliwie typowe. Każdy rysunek czy fotografja winny dać impuls do odtworzenia formy czy krajobrazu na piaskownicy. Również bardzo dokładnie wykorzystujemy ilustracje w podręczniku szkolnym, a traktujemy je z tem większą uwagą, gdyż zazwyczaj dzieci posiadają podręcznik, a tem samem mają daną fotografję przed oczami; dla nich więc każda fotografja i każdy rysunek w podręczniku urasta do schematu typowego.

W odtwarzaniu krajobrazów mogą dzieci dojść do znacznej biegłości już na trzecim oddziale, a ta sprawność pogłębi się w klasach następnych. Widziałem w wielu szkołach sprawne odtwarzanie na piaskownicy krajobrazów, obserwowanych podczas wycieczki, szkicu drogi, przebytej podczas ekskursji, procesów geologicznych w najprostszej formie itp. Z każdego planu szkoły, wsi czy miasta dzieci odtwarzają model parceli szkolnej, model wsi i model miasta, a w klasach wyższych nawet modele powiatu i województwa.

Nie jest więc trudna odpowiedź na pytanie, czego należy uczyć i jak to czynić trzeba. Musimy z dziećmi wyjść z klasy i musimy przestać wiązać naukę koniecznie z ławką i z izbą szkolną, do czego oczywiście przedewszystkiem jest potrzebna dobra wola uczącego. A przecież w dzisiejszych czasach jest znacznie łatwiej uczyć dobrze, niż to było jeszcze w pierwszych latach państwowości polskiej, w których to czasach nie mieliśmy

ani ogólnych podręczników metodyczno-dydaktycznych, ani prac szczegółowych. Dziś literatura dydaktyczno-metodyczna jest obfita i wartościowa, to też unowożytnienie nauczania w szkole nie natrafia już na niepokonane trudności.

*

Kształcenie geograficzne winno mieć na względzie nietylko wszechstronny rozwój osobowości ucznia, ale także uczuciowe i częściowo rozumowe związanie dziecka z tem najbliższem środowiskiem, w którem szkoła pracuje. To środowisko życia i pracy szkoły jest wszakże tylko jednem ogniwem środowiska większego, jakiem jest państwo. Otóż pierwszy rok pracy geograficznej w szkole nie może pomijać tej ważnej okoliczności, że od środowiska rodzinnego przechodzimy do najbliższej, niejako również rodzinnej jednostki fizycznej, by dojść do państwa już w następnym oddziale. Poprzez środowisko pracy szkolnej dążymy zatem zwolna do stwarzania podstaw pod uczuciowe i rozumowe związanie dzieci z narodem i państwem. I dlatego już na tym poziomie nauczania będziemy mówili dziecku o jego obowiązkach wobec narodu i państwa.

Możliwie ścisłe współżycie dziecka z otoczeniem i czerpanie przez szkołę z tego otoczenia materjału do pracy dziecka, to postulat stary, który jednak dopiero w dzisiejszej rzeczywistości znalazł uwzględnienie w programach nauczania i w instrukcjach do tych programów. Nie znaczy to jednak wcale, by dla szkół powszechnych tego samego typu organizacyjnego należało budować inny program nauczania dla miast, a inny dla wsi. Tak nie jest. Program nauczania geografji winien być zasadniczo jednolity, a tylko materjał nauczania winien być inaczej wykorzystywany na wsi, a inaczej w mieście, co jest uzależnione od zróżniczkowanych warunków życia każdego środowiska.

Przedmiotem nauczania geografji są zawsze zjawiska konkretne, których każde środowisko szkolne posiada w ilości prawie wystarczającej dla potrzeb trzeciego oddziału. Ponadto zjawiska geograficzne są naogół dostępne dla obserwacji dzieci danego poziomu nauczania, co pozwala nauczycielowi wciągnąć umysły dzieci do pracy i rozbudzać w nich zainteresowanie do coraz nowszych zjawisk geograficznych, w krajobrazie występujących. Jednakże dopiero umiejętne prowadzenie nauczania geografji sprowadza wyraźne zainteresowanie się dzieci tym przedmiotem. Dzieci bowiem interesują się żywo przedewszystkiem tem wszystkiem, co silniej działa na ich zmysły i wyobraźnię. Zaś stopień zainteresowania, a tem samem utrwalenie wrażenia w pamięci, zależy od siły wrażenia, jakie odnośne zjawisko wywarło na duszę dziecka. Im to wrażenie jest silniejsze, tem trwalszy ślad pozostawia w duszy dziecka. I tu właśnie najsilniej zaznacza się

twórcza rola nauczyciela-geografa. Zjawiska geograficzne należy dzieciom podawać, względnie pozwolić obserwować w taki sposób, by wywarły jak najsilniejsze wrażenie.

*

Wiecznie aktualne jest zagadnienie jednostek metodycznych, a więc budowy poszczególnych lekcyj szkolnych. Uważamy, że w nauczaniu geografji nie należy nauczyciela wiązać jakąś jedną, ustaloną i niezmienną metodą budowania jednostki lekcyjnej. Słuszne bowiem jest zapatrywanie nowszych dydaktyków, że dobre rezultaty pracy nauczyciela zależą mniej od budowy lekcji, a więcej od jego gruntownej znajomości przedmiotu i dydaktyki tego przedmiotu, od jego zamiłowania do pracy i ukochania szkoły, od umiejętności wytworzenia odpowiedniego nastroju wśród społeczności klasowej i wreszcie od jakości bodźca i siły wrażenia, jakie dane zjawisko na duszę dziecka wywarło. Godzimy się na to, że nietylko nauczyciel kształci dzieci, ale i przedewszystkiem na rozwój umysłu dziecka wpływają zewnętrzne warunki danego środowiska. Te warunki należałoby stwarzać, względnie je wyszukiwać. Tajemnicą powodzenia w nauczaniu geografji będzie więc to samo, co w nauczaniu przyrody: Chodzi o odpowiedni dobór chwili, oraz o wykorzystanie warunków zewnętrznych w taki sposób, by zjawiska, poddane pod obserwację dzieci, wywarły jak najsilniejsze wrażenie na duszę młodych geografów. Rzeczą już dobrego nauczyciela będzie, by potrzebna dla obserwacji atmosfera moralna została odpowiednio przygotowana.

Nie należy zatem żądać od nauczyciela, by w nauczaniu geografji trzymał się niewolniczo form skostniałych i w toku każdej lekcji geograficznej wprowadzał wszystkie składowe elementy jednostki lekcyjnej. Właśnie charakter geografji jako przedmiotu nauczania — tę skostniałość formy zgóry wyklucza. Konspekt lekcyjny opracowujemy sobie każdorazowo taki, jaki wynika z natury obserwowanego zjawiska, względnie z charakteru danego tematu lekcyjnego. Zasady bowiem pozostaną zasadami, a wyniki pracy nauczyciela zależą przedewszystkiem od samego nauczyciela i od głębi idealizmu zawodowego, w jaki go jego szkoła wyposażyła.

Oczywiście, wszędzie musimy pamiętać o głównym obowiązku, z programów i celu nauczania geografji w tej klasie dla nauczyciela wynikającym, a mianowicie: „Nauczanie geografji w 3 oddziale winno zapoznać dzieci z podstawowemi zjawiskami geograficznemi i to drogą bezpośredniego zetknięcia się dzieci z niemi, oraz nauczyć je najprostszych sposobów przedstawiania uzyskanych wrażeń“. Do tych sposobów zaliczamy najprostsze symbolizowanie i kreślenie szkiców orjentacyjnych (bez podziałki) oraz modelowanie na piaskownicy.

Leszno (woj. poznańskie). Michał Mścisz.

O UTRWALANIU MATERJAŁU NAUCZANIA Z PRZYRODY.

Coraz częściej dają się słyszeć głosy, że mimo wysiłków nauczycielstwa, mimo odpowiednich pomocy naukowych i urządzeń, uczniowie, kończący szkołę powszechną, wynoszą z niej zaledwie pewien nieznaczny zasób wiadomości. W czem tkwi błąd, gdzie należy szukać przyczyny zła — oto zagadnienia, na które postaramy się znaleźć odpowiedzi.

Godzimy się wszyscy z tem, że umiejętność dobrania metody, przy pomocy której podajemy dzieciom materjał naukowy, jest rzeczą pierwszorzędnej wagi. Nie mniej jednak ważnym czynnikiem obok stosowanej metody jest utrwalanie podanego materjału.

Tymczasem w praktyce szkolnej zabiegi około wyszukania odpowiedniej metody pochłaniają częstokroć energję nauczyciela do tego stopnia, że utrwalanie materjału schodzi na plan drugi. Skutkiem tego nierzadko zdarza się i tak, że na zebranie i ugruntowanie nowych wiadomości, podanych dzieciom w jednostce lekcyjnej, brak czasu.

Tu należy szukać przyczyny, że młodzież, kończąca szkołę, wykazuje braki podstawowych wiadomości z przyrody.

Każda jednostka lekcyjna musi pomieścić w sobie powtórzenie i zebranie tego, co stanowiło istotę zagadnienia. Ponadto trzeba poświęcić co pewien czas, po opracowaniu każdego poszczególnego działu, kilka chwil na utrwalenie nabytych wiadomości. Podchodzimy do tego od strony ogólnej, zwracając uwagę dzieci na podobieństwo i różnice, zachodzące pomiędzy poszczególnemi grupami zwierząt czy też roślin, np. przy opracowaniu ptaków i ssaków, roślin wiatropylnych i owadopylnych, lasu iglastego i liściastego.

Skoro doszliśmy do przekonania, że tego rodzaju powtórzenia materjału naukowego są konieczne, to nie możemy uskuteczniać tego jedynie przy pomocy całego szeregu pytań; nauczyciel bowiem posiada szereg pomocy, ułatwiających mu utrwalanie materjału, a są niemi: zeszyt ucznia, tablica szkolna, książka, tablice roślin i zwierząt, zadania domowe, wkońcu umiejętne wykorzystanie dobrych odpowiedzi dzieci.

Zkolei omówimy poszczególne pomoce: zeszyt ucznia. Czy jest on należycie wykorzystany na lekcji? Znajdują się w nim rysunki, przy nich wyjaśnienia, króciutkie notatki lub długie opisy narysowanej rośliny czy zwierzęcia, czasem praca domowa ucznia, słowem lekcja za lekcją skrzętnie, mniej lub więcej udolnie narysowana i opisana.

Zapytany nauczyciel, dlaczego każe dzieciom rysować w zeszytach, napewno odpowie, że dziecko, jeśli objekt dany

narysuje, to lepiej go zapamięta. A jednak po rocznej przerwie, kiedy się z tem samem dzieckiem spotkamy w klasie siódmej, stwierdzamy u niego brak podstawowych wiadomości (mimo utrwalania przez rysunek). Sądzę, że w tym wypadku zeszyt nie był należycie wykorzystywany podczas nauki dziecka.

Już samo zagadnienie sposobu prowadzenia zeszytu przyrodniczego przez ucznia nasuwa tak wiele materjału, że w ramach niniejszego artykułu będę się musiał ograniczyć do podania pewnych tylko wskazówek, związanych ze sprawą utrwalania materjału naukowego.

Zeszyt przyrodniczy ucznia musi być specjalnie do tego celu przeznaczony i gruby, ażeby wystarczył na cały rok. Będzie on spełniał taką samą rolę jak i książka. Umieszczamy w nim rysunki obserwowanych objektów, lub też ich części, albo rysunki schematyczne. Ażeby rysunek nie był martwy, należy go ożywić, aby po pewnym czasie przemówił do dziecka tak, jak przemawiał poprzednio kiedyś na lekcji obserwowany i odpowiednio wyjaśniony objekt w naturze. Rysunek nabiera cech życia przez: oznaczanie poszczególnych jego części i odpowiednie ich zanotowanie, oraz przez ogólny podpis, określający rysunek. Jeśli mowa o oznaczaniu poszczególnych części rysunku, to muszą one posiadać odpowiednie wyjaśnienie, w związku z czynnością, jaką spełniają w życiu zwierzęcia czy rośliny. Np. dziecko rysuje gałązkę uczepu dwuzębnego z owocami, a obok pojedyńczy owoc znacznie powiększony. Oznacza strzałkami „haczyki“, wyjaśniając: „haczyki ułatwiające czepianie się zwierząt i ludzi“. Pod rysunkiem zaś całej rośliny podpis: „Gałązka uczepu dwuzębnego z owocami, rozsiewanemi przez zwierzęta i ludzi“. Rysunek z takiem wyjaśnieniem nabiera cech życia, dziecko w każdej chwili będzie mogło z łatwością przypomnieć sobie to, co było istotnem założeniem minionej lekcji.

Kwestja notatek w zeszytach, to też sprawa ważna. Zdarza się często, że dziecko albo bardzo dużo, albo wcale nie notuje. Takie rozwiązanie sprawy jest błędne. Notujemy to, co jest najważniejsze, najcharakterystyczniejsze w danej lekcji. Należy unikać przeładowania z dwóch względów. Przez notowanie zbyt obszerne, zatraca się najistotniejsze wyjaśnienie zagadnienia. Dziecko zwykle nie umie odróżnić rzeczy ważnych od mniej ważnych; wreszcie nie będziemy mogli odpowiednio czysto poprawić wszystkich zeszytów.

Z poczynionych notatek w zeszytach, podobnie jak i z rysunków, korzystamy przy każdej sposobności w miarę potrzeby. Np. mamy lekcję o pączkach drzew na wiosnę. Opracowując ten temat, musimy przypomnieć lekcję jesienną o pąku kapusty. Część wiadomości dzieci przypomną sobie z pamięci, w wielu jednak wypadkach będą musiały zaglądać do zeszytu.

Powtarzanie przez dzieci nabytych już wiadomości przy pomocy zeszytu odbywać się będzie w wypadkach, gdy przy omawianiu nowego zagadnienia powołamy się na wiadomości przez dzieci już zdobyte, a częściowo przez nie zapomniane. Im częściej stosujemy tego rodzaju powtórzenia, tem większą mamy gwarancję, że dziecko przyswoi sobie podany mu materjał naukowy.

Inna pomoc — to tablica. Rola jej w klasie jest dosyć skromna, bo służy najczęściej do zanotowania planu pracy lub nieznanych wyrazów.

Stosując heurezę lub metody pytań naprowadzających, mamy na lekcji dużo odpowiedzi, z których większość jest bezwartościowa. Na odpowiedzi dobre powinniśmy w tym wypadku zwrócić szczególną uwagę dzieci. Dla wyróżnienia zapisujemy je na tablicy i pozostawiamy na przeciąg całej lekcji. Typ dzieci wzrokowców oraz dzieci mniej zdolne znajdą w ten sposób możność łatwiejszego przyswojenia materjału.

Przy sprawdzaniu, czy obserwacje dzieci nie są na fałszywej drodze, tablica odda nam dobre usługi. Jeśli mowa na lekcji o pewnych drobnych szczegółach budowy, wyjaśniających nam poszczególne funkcje życiowe danej rośliny czy zwierzęcia, to niemożliwością jest sprawdzenie, czy wszystkie dzieci właśnie na te a nie inne szczegóły zwracają uwagę. Rysunek na tablicy w miarę omawiania poszczególnych części zaczyna rosnąć, przybywa w nim coraz więcej szczegółów. Wywołując od czasu do czasu dzieci, co do których mamy wątpliwości, zwracamy ich uwagę na szczegóły na rysunku, wskutek czego błędy popełnione mogą być łatwiej skorygowane. (Rysunek przed rysowaniem przez dzieci zetrzeć!)

Nie można nie wspomnieć książki, jako pomocy przy nauce przyrody. Jeśli spojrzymy na rozwój metodyki przyrody, to ta poza innemi fazami, przechodziła okres nauki tylko z książki, czego reakcją było później hasło: Precz z książką! Ucz tylko z okazu. Przesada i w jednym i drugim wypadku. Książka, umiejętnie stosowana, pozwala nauczycielowi pokierować odpowiednio pracę dzieci, pozwoli zorganizować zajęcia o charakterze więcej samodzielnym (nie jak przy metodzie pytań naprowadzających). Są pewne rzeczy, które muszą być zaobserwowane bezpośrednio przez ucznia, ale uzupełnienia musi on poczynić z książki. Musimy pamiętać, że do umysłu dziecka trafiamy różnemi drogami. Porównanie wiadomości w książce z wiadomościami, podanemi przez nauczyciela, porównanie rysunków w zeszycie z rysunkami w książkach daje możność lepszego utrwalenia podanych mu wiadomości. Jeśli czasem wiadomości, podane przez nauczyciela, okażą się niezgodne z wiadomościami w książce, ile to ciekawych dociekań, obserwacyj i rozumowań na ten temat! Czy tego rodzaju utrwalenia materjału nie trafia do pewnej grupy dzieci w klasie?

Przy utrwalaniu materjału trzeba należycie wykorzystać tablice i rysunki w książkach. Używamy tych pomocy naukowych przy powtórzeniach pewnych działów, jak również i na poszczególnych lekcjach. W ostatnim wypadku ułatwią nam one wyjaśnienie niektórych trudniejszych zagadnień. Np. temat: rośliny owadopylne. — Poza okazami, użytemi do tej lekcji, będziemy musieli przy powtórzeniu tego zagadnienia uciec się do pomocy tablic i rysunków w książkach i tego rodzaju utrwalanie powtarzać będziemy przy każdej nadarzającej się sposobności.

Po tem wszystkiem, co tu powiedzieliśmy o kilku sposobach utrwalania materjału naukowego, słusznem się wydaje zwrócić jeszcze uwagę na formę pytań, które mają zastosowanie przy wszelkiego rodzaju powtórzeniach wiadomości. Pytania muszą być w takich razach twórcze, o charakterze więcej ogólnym. Na tak konstruowane pytania — odpowiedzi dzieci nie będą zamykały się w jednem zdaniu.

Praca domowa ucznia przyczyni się też w dużej mierze do powtórzenia materjału. Biorąc pod uwagę warunki, w jakich nasza młodzież mieszka i pracuje, nie może tu być mowy o pracy domowej z zakresu przyrody, opartej na doświadczeniu czy eksperymencie. Jednak mimo wszystko dwa, trzy pytania najistotniejsze, wiążące się z tematem ostatniej lekcji, powinny być w domu przez dzieci opracowane.

Na zakończenie wypada powiedzieć słów kilka o współpracy nauczyciela przyrody z nauczycielem języka polskiego. Tematami z języka polskiego zadań klasowych czy domowych, mogą być tematy przyrodnicze, związane z wycieczką przyrodniczą, bądź pracą w organizacjach przyrodniczych na terenie szkoły, lub też opracowanie literackie poszczególnych zagadnień.

Kończąc uwagi, dotyczące utrwalenia materjału naukowego z przyrody, dodam, że poruszyłem tu kilka zaledwie sposobów — poza któremi znajduje się jeszcze wiele innych. Uzależnione to będzie od warunków pracy, poziomu klasy i pomysłowości nauczyciela.

I jeszcze jedno. Jeżeli w ciągu trzech lat nauczania przyrody (oddz. III, IV, V) nauczyciel systematycznie, planowo wyczerpie wszelkie środki, zmierzające do ugruntowania u dzieci wiadomości z zakresu przyrody, to w oddziale VII praca z dziećmi tak przygotowanemi będzie znacznie ułatwiona. W rezultacie uczeń, kończący szkołę, wyniesie z niej zasadnicze wiadomości z przyrody, należycie ugruntowane, które będą podstawą dalszego kształcenia; ewentualnie wiadomości te otworzą mu oczy na szereg zjawisk przyrodniczych i właściwą ich interpretację — w wypadkach, gdyby nawet nadal się nie kształcił.

Lublin. Marjan Rybicki.

O NOWY TYP AKWARJUM SZKOLNEGO.

Sprawę posiadania akwarjum w klasie, z jego wychowawczem i pomocniczem dla nauki przyrody znaczeniem, zapewne każdy z nas rozumie; a jeżeli dziś przeważnie nie widzi się go w szkołach, to najprawdopodobniej z powodu trudności, związanych z utrzymaniem go w możliwym stanie, na jakie specjalnie właśnie w klasie natrafiamy.

A trudności tych jest wiele. Jedną z nich i to może najważniejszą jest fakt, że dotychczas, jeżeli się mówi o akwarjum, to ma się na myśli koniecznie jakiś ścięty słój szklany, lub tak zwaną wannę, również o szybach ze szkła. Jeżeli w tym wypadku pominiemy nawet fakt, że nie może być w akwarjum takiem mowy o warunkach, zbliżonych do właściwego środowiska mieszkańców jego, zwłaszcza w klasie, gdzie falująca gromada głów stale je niepokoi, to przecież o potrącenie i zbicie (obserwują dzieci) jest nietrudno. — Drugą niemniej ważną trudnością jest sprawa częstej zmiany wody. W klasie, w której uwija się gromada dzieci, powstaje kurz, który zanieczyszcza wodę, osiada na ścianach i dnie akwarjum. Również przy codziennem zamiataniu klasy powtarza się to samo; w rezultacie wodę trzeba zmieniać co drugi lub trzeci dzień.

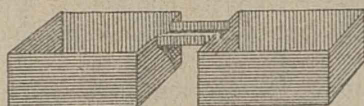
I kurz i zmiana wody, zwłaszcza w zimie, gdy w miejsce wody o pokojowej temperaturze wprowadzamy przy zmianie wodę zimną, wpływają zabójczo na mieszkańców akwarjum. Na myśl wprawdzie nasuwa się termometr i uzgadnianie temperatury wód, ale na to w klasie naprawdę nie mamy czasu. Gdy do tego dodamy inne kłopoty, jak: gruntowne czyszczenie akwarjum, w czasie którego mieszkańców jego trzeba przenosić, zmianę podłoża, roślin itp., i że czynności te w akwarjum szkolnem muszą być częstsze niż w akwarjach domowych, to zrozumiemy, dlaczego akwarja w szkołach naszych nie są popularne.

Że jednak korzyści, jakie daje nam klasowe akwarjum, jak już wspominaliśmy na wstępie, są naprawdę wielkie, dlatego nie możemy i nie powinniśmy rezygnować z jego posiadania w klasie.

Pragnęlibyśmy widzieć akwarja we wszystkich szkołach, ale równocześnie nie chcielibyśmy narażać się na kłopoty, o których wyżej mówiliśmy. Dlatego też projektujemy typ takiego akwarjum, który nawet w tych najgorszych warunkach, więc w klasie, będzie dobry i praktyczny, a szkole odda nieocenione usługi.

Akwarjum naszego projektu wygląda trochę inaczej niż znane nam dotychczas. Zrobione jest z blachy politurowanej jak np. miednica, a składa się z dwu zbiorników, połączonych ze sobą w górze uliczką (patrz rys.).

Życie w niem obserwować można tylko zgóry i w tym wypadku dopiero zobaczymy życie prawdziwe. Będzie można zauważyć tu dokładnie roztropność i zaradność mieszkańców akwarjum przed niebezpieczeństwem. — W akwarjum szklanem mieszkańcy jego przy zbliżeniu się obserwatora są niepokojone; a chcąc uniknąć niebezpieczeństwa, walą prosto w ścianę szklaną, tłukąc się boleśnie, przez co prędko giną. Widzieliśmy natomiast, jak kilkanaście rybek w zwykłej miednicy pod gałązką wywłócznika kłosowego ustawiło się w szereg, jak wojsko, tak, że naprawdę trudno je było z początku odszukać. O zbiciu naszego akwarjum, też nie może być już mowy.



Zmianę wody dokonywa się tak, jak i w akwarjum szklanem, (przez rurkę gumową) ale gdy chcemy zetrzeć proch ze ścian jego, lub wyczyścić dno, lub wreszcie zmienić podłoże, to ze słoja lub wanny musielibyśmy mieszkańców przenosić, a kto miał już z tem do czynienia, ten wie, że to istne polowanie (zwłaszcza gdy chodzi o ryby). I naprawdę żebyśmy nawet parę lat mieli te same rybki, to nie wejdą nam one same do siateczki lub odpowiedniego przyrządu szklanego; a właśnie te przenosiny i to wyłapywanie bodajże najbardziej zabójczo na nie wpływa.

Tymczasem w akwarjum naszego projektu wystarczy delikatnie napędzić rybki do jednego zbiornika, obniżyć poziom wody poniżej uliczki i zbiornik bez mieszkańców najdokładniej wyczyścić; potem podwyższamy poziom wody, rybki napędzamy do odświeżonego zbiornika, obniżamy poziom wody poniżej uliczki i czyścimy drugi zbiornik.

Gdy chodzi o zmianę wody w zimie, to też zmieniamy ją w jednym zbiorniku, a dopiero na drugi dzień, gdy woda się ustała i przyjęła temperaturę pokojową, podwyższamy poziom jej do uliczki, a rybki przechodzą już do wody świeżej o tej samej temperaturze. Możemy tu jeszcze dodać, że odświeżanie wody i czyszczenie możemy już z zupełnym spokojem powierzyć uczniom, którzy mogą to zrobić przed lub po lekcjach.

Co do wymiarów naszego akwarjum i kształtu jego zbiorników, to naturalnie możnaby się w tej sprawie wypowiedzieć, a gdyby sprawa ta zainteresowała nauczycielstwo, to trzebaby wejść w porozumienie z fabryką naczyń politurowanych i przystąpić do fabrykacji naszego typu akwarjum, typu specjalnie szkolnego.

Leszniów (woj. tarnopolskie). Tadeusz Szwec.

LIŚĆ JAKO NARZĄD ODŻYWIANIA.

(Lekcja na oddział VII.)

Lekcja ta powinna być przeprowadzona na wiosnę, można ją zastosować już w klasie V-tej, jak obowiązywał program stary, mówiąc o życiu rośliny; jest to bowiem najelementarniejsze pojęcie z zakresu fizjologji roślin.

* * *

Z wiosną oglądał ojciec wraz z synem sad, gdzie rosły młode drzewka. Od kilku dni rankami były silne przymrozki, młode listki niektórych drzewek zwarzył mróz, zwiędły więc i opadły. Ojciec powiedział do syna: „Z tych drzew już nic nie będzie“. — „Dlaczego?“ spytał chłopiec... „Bo nie mają liści“. — „A czy liść jest potrzebny roślinie do życia?“ pytał dalej ciekawie syn.

Starajcie się odpowiedzieć mu na to pytanie.

Na tablicy piszę: Czy liść potrzebny jest roślinie do życia?

Co czynią ludzie, aby żyć? (Odżywiają się.) Czy rośliny także się odżywiają? Czem? (Wodą i zawartemi w niej solami mineralnemi.) Przypomnijcie sobie, jakie to ciała wchodzą w skład rośliny. (75% wody, węgiel, tlen, azot i różne sole mineralne jak żelazo, fosfor, siarka, krzem, potas itd.)

Jaki więc pokarm musi pobierać roślina? (Taki, jaki wchodzi w skład jej budowy, a więc musi pobierać węgiel, tlen, azot, wodę i sole mineralne.) Czem pobiera wodę? (Włośnikami korzeni.) Co jeszcze pobiera korzeniami? (Sole mineralne, które są rozpuszczone w wodzie, tlen i azot.) A węgiel? — Na tym stopniu nauki wiedzą już uczniowie, że rośliny czerpią węgiel z zawartego w powietrzu CO^2. — Odpowiedź chłopca brzmi więc: Węgiel pobiera roślina z powietrza, w którem jest zawarty gaz: dwutlenek węgla. Z tego gazu zabiera sobie węgiel, a tlen oddaje zpowrotem.

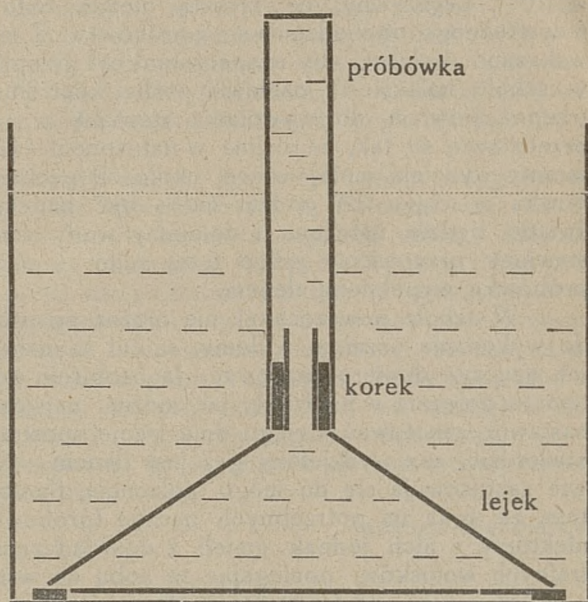
Zadaniem mojem jest naoczne przekonanie uczniów, że twierdzenie to nie jest gołosłowne.

Zbudujemy sobie aparat, zwany przyswajalnią, który pomoże nam rozwiązać nasze zagadnienie.

Aparat składa się ze zbiornika, naczynia o szerokiej podstawie (mogą być słoje, wanienki, używane do doświadczeń fizycznych, miski głębsze; najodpowiedniejsze są jednak zbiorniki szklane). Na podstawkach z deseczki, aby woda łatwiej do lejka napływała, stawiam lejek szklany, górą ścięty, na którego koniec nasadzam korek tej wielkości, aby szczelnie wchodził w próbówkę, którą umocowuję na nim. Aparat gotowy. Pod lejek daję jedną z roślin wodnych, np. rogatek sztywny (Ceratophyllum demersum),

wywłócznik (*Myriophyllum*), najlepiej jednak tak pospolitą wszędzie moczarkę kanadyjską (*Elodea canadensis*).

Chodzi teraz o napełnienie aparatu wodą. Otóż aparat w całości musi się zanurzyć do głębokiego naczynia z wodą, np. wiadra. Po napełnieniu zbiornika i lejka wodą, nabiera się w próbówkę pełno wody, przewraca się ją pod wodą dnem do góry i nakłada się szczelnie na korek, tkwiący na rurce lejka. Po należytem i szczelnem utwierdzeniu próbówki i lejka na korku, wydobywa się cały aparat z wody. Część wody ze zbiornika odlewa się, dodając natomiast 4—5 łyżek wody sodowej, ażeby ją lepiej nasycić dwutlenkiem węgla. Naczynie umieszczamy na słońcu i już po chwili uczniowie widzą, jak z gałązek oddzielają się liczne pęcherzyki gazu i zbierają się u góry próbówki, wypychając wodę. Drugi, podobnie skonstruowany aparat stawiamy w miejscu ciemnem. W dalszym ciągu omawiamy jeszcze kwestję, skąd czerpią rośliny wodne CO^2 — i dlaczego dolałam wody sodowej; następnie polecam uczniom obserwować zmiany, jakie będą zachodziły w przyswajalnicy, oraz zrobić rysunek z obecnego stanu rzeczy.



Przyswajalnica

Na tem wyczerpuje się chwilowo materjał. Dalszy ciąg tejże lekcji najlepiej przeprowadzić nazajutrz, przesuwając nawet porządek planu. Dlaczego? — Wyjaśni to następująca uwaga. Za zasadę przyjąć należy, że przyrząd w pełnem zestawieniu żadną miarą przez noc pozostawać nie może. W nocy bowiem wydalają rośliny dwutlenek węgla, który oczywiście wchodzi do próbówki i miesza się z tlenem. Stąd wynik próby bywa tak często negatywny; niedoświadczeni bowiem eksperymentatorzy pozostawiają

aparat tygodnie całe i dziwią się później, że doświadczenie się im nie udało. Co do mnie stwierdzić muszę, że kiedy w klasie nastawiliśmy 20 aparatów (przy każdym stoliku jeden), to kiedy po trzech dniach robiliśmy próbę, w 90% wynik był pozytywny, w 10% negatywny, co zresztą można było policzyć na koszt nieostrożnego obchodzenia się z próbówką. Z tego jednak względu wskazane byłoby, aby eksperyment był przeprowadzony w domu, w szkole należałoby nastawić próbę kontrolną. Ilość czasu potrzebna bowiem do wywołania zjawiska w warunkach dobrych przedstawia się tak, że roślina w natężonem świetle w ciągu jednej minuty wydziela mniej więcej około 60 pęcherzyków, zatem próbówka w ciągu 12 godzin może być napełniona gazem, jeżeli światło będzie natężone i dolejemy wody sodowej. Aparat nastawiony przypuśćmy już o 6-tej rano — o godzinie 18-tej ma próbówkę wypełnioną tlenem.

W szkole powszechnej nie można pozostawić eksperymentu do wykonania uczniom w domu, są oni za mało wyrobieni, musimy ich nauczyć dopiero pracować. Ja osobiście po przerobieniu tego tematu polecam w niedzielę, jak można najwcześniej rano, aparat nastawić, zanotować w ciągu dnia swoje spostrzeżenia i wieczorem stwierdzić, czy wydzielony gaz jest tlenem. Nie wszyscy uczniowie zastosowują się do mego polecenia, tłumacząc się chociażby tem, że brak im potrzebnych naczyń (próbówkę wypożyczałam), niektórzy z nich jednak umieli z doświadczenia wyciągnąć wiele trafnych wniosków, pociągając za sobą do współpracy cały dom.

Na następnej lekcji obserwujemy zmiany, zaszłe w aparacie. W próbówce wody niema. W aparacie, postawionym natomiast w ciemności, jest woda w próbówce.

Co się stało z wodą w próbówce? Co ją wypchało? Jaki gaz? Czemu nie wytworzył się tlen w drugim aparacie? Czego więc trzeba, aby roślina pobrała wapień, a oddała tlen? Przypominam z chemji o własności tlenu, który sam się nie pali, ale podtrzymuje palenie. Tu, znowu, aby eksperyment się udał, należy zaryzykować ołówek najlepszej jakości, wyrabiany z cedru, lub jałowca wirginjańskiego; poznać go potem, że drzewo jest czerwone, smolne, rozłupując go na kilka części. Zdejmujemy teraz ostrożnie próbówkę, trzymając ciągle dnem do góry i wkładamy szybko tlejące drewienko, które pali się niebieskim płomykiem. W klasie wielkie ożywienie. Wnioski trafne, odpowiedzi dobre.

Pytam dalej: Czy dwutlenek węgla, zawarty w syfonie wody sodowej, postawionej na oknie, zamieni się w tlen? Co mu zatem w naszym eksperymencie pomogło do przemiany? Jakie rośliny? — Czy rośliny niezielone zmiany tej dokonają? Jak nazwiecie przemianę bułki, mięsa, mleka w naszą krew i ciało? (Jedzeniem — trawieniem.)

Otóż i roślina zjadła gaz dwutlenek węgla, przetrawiła go i przemieniła w swoje ciało, wydalając niepotrzebny jej tlen, a ten cały proces nazywamy przyswajaniem, czyli asymilacją.

Co to jest asymilacja? Ustalamy i utrwalamy to pojęcie. Dlaczego dajemy do naszych akwarjów rośliny zielone? Obserwujcie ciągłe odrywanie się banieczek gazu od liści roślin. Co dają ryby roślinkom? Jak nazwiemy to wzajemne ułatwianie sobie życia roślin i ryb w tem środowisku? (Spółką życiową.) Teraz ciekawe jest, którędy ten dwutlenek węgla dostaje się do roślinki.

Przed lekcją każdy uczeń ma przed sobą przygotowaną szklankę z wodą i liść knieci błotnej.*) Polecam teraz włożyć liść blaszką nadół do wody, koniuszek ogonka uciąć, i dmuchać bardzo silnie. Chłopcy obserwują, jak przez ogonek i liść przechodzi wdychane przez nas powietrze i tworzy w wodzie banieczki. Szukamy więc w liściu otworków, przez które powietrze przeszło. Nazywając je szparkami oddechowemi, ustalamy, że one są początkiem tych dróg, któremi gazy przechodzą. Ponieważ posiadam mikroskop, obserwujemy szparki oddechowe na naskórku liścia trzykrotki (*Tradescantia*). Rysujemy szparki oddechowe.

Nakoniec nadmieniam, że asymilacja nie jest jedyną funkcją liścia, że liść spełnia ich więcej.

Poznań. Jadwiga Makosińska.

LEKCJA BEZ TYTUŁU.

(Lekcja z działu nauczania języka ojczystego, przeprowadzona w oddz. III szkoły powsz.)

Tak jest; lekcji, z której sprawozdanie chcę podać na łamach *Przyjaciela Szkoły*, nie mogę wsunąć bez reszty do żadnej z szufladek: ani do czytanek, ani do ćwiczeń stylistycznych, ani do ortograficznych, ani do nauczania wierszy, choć wszystkie te działy w niej wystąpiły. A było to tak.

Klasa IV na jednej z lekcyj, poświęconych pisaniu, przepisała wierszyk z *Płomyczka* tej treści:

Nasz Jasieczek, ten malutki,
włożył wczoraj nowe butki.
Tup, tup, tup, tup... butki tupią
i dla Kasi takie kupią!
Kupi matuś butki Kasi,
niech już Kasia nie grymasi.

Jedzie matuś już z jarmarku,
wiezie Kachnie coś w podarku.
Tup, tup, tup, tup, butki nowe
już dla Kasi są gotowe.

Niechno tylko jutro rano
Janek z Kachną grzecznie wstaną,
Tup, tup, tup, tup włożą butki
Kasieńka i Jaś malutki.

*) Patrz W. Kudelka: *Wiadomości z botaniki*. Str. 22.

Następnie tekst ten porozcinaliśmy w ten sposób, że każdy wiersz był osobno. Otrzymaliśmy w ten sposób 14 karteczek, na każdej jeden wiersz, bo tyle ich liczył dany utwór. Każde dziecko związało te wszystkie karteczki nitką, otrzymaliśmy w ten sposób 32 komplety tego wiersza, bo tyle było dzieci w klasie. Dzieci IV klasy przygotowały mi więc pomoce dla klasy III.

Następnego dnia lekcja w klasie III rozpoczęła się w następujący sposób: każde dziecko otrzymało jedną taką paczuszkę. Wyjaśniłem, że trzeba z tych pojedyńczych wierszy ułożyć cały utwór; chcąc pracę tę uczynić dzieciom bardziej jasną, dodałem, że pierwszy wiersz brzmi:

Nasz Jasieczek, ten malutki,

a ostatni:

Kasieńka i Jaś malutki.

i że wiersze te „składają“ się: pierwszy z drugim, trzeci z czwartym.

Zaczęła się praca.

Po 10 minutach niektóre dzieci ułożyły już całość. Trzeba było widzieć ich radość! Uprzedziłem, by te dzieci, które wcześniej zadanie wykonają, zakryły swój wiersz, chodziło mi bowiem o to, by jak największa liczba dzieci doszła do jakichś rezultatów samodzielnie. Te dzieci, które zadanie wykonały wcześniej, dostały do czytania *Płomyczki*. Niektóre dzieci źle układały, w indywidualnych rozmowach zwracałem więc uwagę na błędy. Na 20 minut przed dzwonkiem sprawdzamy pracę i wówczas też i te dzieci, które nie potrafiły tego wiersza złożyć, układają go sobie za przykładem innych. Wiersze rymujące się z sobą ułożyły wszystkie dzieci, nie wszystkie natomiast potrafiły połączyć pary wierszy pod względem logicznym. Polecam zabrać kartki do domu, tam jeszcze raz wiersz ten sobie złożyć i przepisać go do zeszytów.

Drugiego dnia, w innych zeszytach (klasowych) wierszyk ten wykorzystałem jako tekst do dyktanda.

Oto cały przebieg tej lekcji. Trzeba teraz poszczególne punkty nieco omówić.

W związku z przygotowaniem pomocy naukowych dla klasy III przez czwartą, chcę zwrócić uwagę, że klasy starsze winny jak najczęściej w ten oto sposób pomagać klasom młodszym. Ma to duże znaczenie: dzieci klas starszych widzą użyteczność swej pracy, a przez to wzrasta i zainteresowanie, określony i widomy cel pobudza klasę do większego wysiłku i większej staranności. Nietylko teksty klasy starsze mogą pisać dla klas młodszych; ale i w dziedzinie robót ręcznych, rysunków i rachunków, dużo okazyj znajdziemy do tego współdziałania między klasami i pewnej pomocy, czy raczej samopomocy międzyklasowej.

Chcę teraz zwrócić uwagę na momenty dydaktyczne, które wystąpiły przy składaniu wiersza. Proszę tylko pomyśleć,

ile razy dziecko każde odczytywało ten tekst, wciąż jednak pewnemi całostkami logicznemi! Jakże nudną byłaby ta lekcja, gdybyśmy tak wiersz ten odczytywali już gotowy choćby tylko 5—6 razy; przez zastosowanie zaś naszego urozmaicenia w postaci pewnej rozsypanki wierszowej dzieci napewno wiersz ten odczytywały po kilkanaście razy, ale zawsze z dużem zainteresowaniem, bo była pewna trudność do pokonania. Było więc w tej lekcji czytanie. Ale nietylko czytanie! Dzieci czytały, jak już podkreśliłem, pewnemi całostkami myślowemi; ponieważ łatwo było zestawić z sobą po dwa wiersze (ze względu na rym), a ponieważ każde dwa wiersze zawsze tworzyły zdanie (czasem i jeden wiersz był zdaniem, ale dwa — zawsze), było to więc i kształcenie stylu dziecka. Lekcja więc miała w sobie wiele momentów, odnoszących się do ćwiczeń stylistycznych, bo dzieci utrwalały sobie poprawne zdania o dużej wartości pod względem stylistycznym.

Na tem jednak nie koniec. Dzieci, czytając tekst, a czytając go wielokrotnie, utrwalały sobie poprawne obrazy wzrokowe poszczególnych wyrazów, ogarniały przytem wyraz zawsze jako całość, co nie jest bez znaczenia w nauczaniu ortografji; było to więc do pewnego stopnia i ćwiczenie ortograficzne. Właśnie drugiego dnia chciałem sprawdzić, czy pod względem ortograficznym lekcja taka miała jakieś wartości i wiersz ten potraktowałem jako materjał do dyktanda: 60 procent dzieci nie zrobiło ani jednego błędu.

Dzieci przez ciągłe czytanie tego wiersza w różnych zestawieniach opanowały go pamięciowo bez specjalnych z mej strony poleceń w tym kierunku, było więc i nauczanie wiersza w tej lekcji. Ale lekcja ta miała dla mnie jeszcze jedną wartość, wartość natury wybitnie logicznej. Wiersz ten składa się z siedmiu pewnych całostek logicznych, pojedyńczy dwuwiersz złożyć jest bardzo łatwo (ze względu na rym); chcąc natomiast złożyć całość, trzeba już myśleć, trzeba się zastanawiać, czy np. po dwuwierszu:

Nasz Jasieczek, ten malutki,
włożył wczoraj nowe butki.

dać dwuwiersz:

Tup, tup, tup, tup... butki tupią
i dla Kasi takie kupią.

czy też:

Tup, tup, tup, tup, butki nowe
już dla Kasi są gotowe.

Stwierdzam więc, że lekcja ta miała w sobie bardzo wiele momentów logicznego kształcenia.

Sądzę, że dla tych wszystkich walorów z dziedziny zarówno czytania, jak i ćwiczeń stylistycznych, ortograficznych, pamięciowego opanowania tekstu, wreszcie dla pewnych walorów logicznych warto czasem takie „lekcje bez tytułu“ prowadzić. Dzieci lekcje te lubią i to jeszcze jeden argument za ich organizowaniem.

Siennica (woj. warszawskie). St. Wiącek.

UCZENIE SIĘ POD KIERUNKIEM, JEGO POJĘCIE, ORGANIZACJA I WARTOŚCI.

To, co mam zamiar tutaj powiedzieć, będzie omówieniem książki, świeżo wydanej w tłumaczeniu polskiem pt.: Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych. T. 20. Pod redakcją dr. Zygmunta Ziembińskiego:

Alfred Lawrence Hall-Quest, prof. psych. pedag. i zasad nauczania w Uniwersytecie Stanu Virginia: *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej.* Rzecz o nauce uczenia się w szkole średniej. Z oryginału angielskiego pt. *Supervised study in the secondary school*, przełożyła J. M. Szymaniukówna. Przedmowę do wydania polskiego napisał prof. B. Nawroczyński. Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1932. Stron 427. Cena zł 12,—.

Hall-Quest wydał swoje dzieło w r. 1915, przekładu dokonano w r. 1929.

Fala dydaktyzmu.

Współczesna pedagogika stoi pod znakiem dydaktyzmu. Nauczanie i jego metody wysuwają się na czoło. Różne są tego przyczyny. Pod teorję wychowania trzeba bezwarunkowo podłożyć trwały światopogląd. Dziś może to dać jedynie wychowawca katolicki. To też w naszej literaturze poza *Sztuką wychowania* Ludwiki Jeleńskiej i poza *Pedagogiką* ks. Stanisława Podoleńskiego od czasu książki *O wychowaniu* Danysza nie ukazała się nowa pedagogika. Natomiast w zakresie dydaktyki twórczość jest bardzo bujna. Przyczyniła się do tego znacznie pedagogika eksperymentalna, która dobremi wynikami poszczycić się może głównie w zakresie dydaktyki. Przyczynia się do tego i pragnienie wychowania nowego człowieka przez szkołę, przez wychowanie nowego ucznia. Pomóc tu mają przedewszystkiem metody nauczania.

To też, zwłaszcza ze Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, co jakiś czas przypływa nowa fala dydaktyczna z nową metodą. Stamtąd przypłynęła deweyowska szkoła pracy, stamtąd metoda daltońska, metoda projektów i ta, którą tu mamy omawiać: metoda uczenia się pod kierunkiem.

Podział książki.

Hall-Quest opracował dwie książki: metodę uczenia się pod kierunkiem w szkole powszechnej i w szkole średniej.

Książka *Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej* dzieli się na trzy części.

W pierwszej (str. 13—232) daje autor pojęcie tej metody, jej systemy i organizację, warunki pracy uczniów i metodykę uczenia się pod kierunkiem;

w drugiej (str. 233—388) przedstawia zastosowanie tych zasad do poszczególnych przedmiotów;
w trzeciej (str. 389—417) korzyści wynikające z systemu.

Pojęcie uczenia się pod kierunkiem i jego cechy.

Autor na różnych miejscach swej książki daje szczegółowe lub ogólne określenie pojęcia uczenia się pod kierunkiem.

Jest to nowy punkt widzenia w dydaktyce, który jej dzisiaj przyświeca: spojrzenie na zagadnienie nauczania od strony ucznia a nie, jak dotąd, od strony nauczyciela. „Wiek dziecka", psychologja wychowawcza, pedagogika eksperymentalna, zrobiły swoje. „Nauczanie — mówi Hall-Quest w przedmowie — to nie jest mówienie lub egzaminowanie; — jest to prowadzenie innych i dopomaganie im do zdobywania wiedzy" (str. 10).

Najdokładniejsze sformułowanie pojęcia daje nam autor w rozdziale II w ustępie V na str. 43:

„Uczenie się pod kierunkiem jest tym systemem postępowania szkolnego, przy którym każdy uczeń otrzymuje tak dokładne wskazówki i wdrożenia w metody uczenia się i myślenia, że jego codzienne przygotowanie się posuwa się naprzód w warunkach najbardziej sprzyjających doskonaleniu się w higjenicznej, ekonomicznej i samodzielnej pracy umysłowej."

Stojąc na tem stanowisku, autor w różnych miejscach książki wyjaśnia, że „uczenie się pod kierunkiem odnosi się nietyle do słuchania lekcyj, ile do uczenia się lekcyj" (str. 10). „Oznacza ono pracę z uczniem, ale nie za niego" (str. 13). „Uczenie się pod kierunkiem jest poprostu szerzej rozwiniętem zadawaniem, przy którem się współdziała z uczniem. Nigdy nie może ono być zbyt szczegółowe, nigdy zbyt jasne" (str. 37).

Kiedy autor mówi o metodach uczenia się, które wymagają szeregu praktycznych i systematycznych wiadomości, wyraża przekonanie, że uczenie się pod kierunkiem nie jest tylko metodą. Jest ono także pewnym przedmiotem nauki, posiadającym działy, wymagające odpowiedniego opracowania, przedmiotem jednak odmiennym od przedmiotów nauki, wyszczególnionych w programie (str. 172).

Dydaktyczne postulaty tak pojętego uczenia się pod kierunkiem uważa autor za tak słuszne, że nie waha się twierdzić, iż „wszystkie metody nauczania muszą się stać metodami nauczania właściwego sposobu uczenia się" (str. 63). Kończy zaś swoją książkę zdaniem zdecydowanej propagandy kierunku: „Nikt

z nauczycieli nie powinien wahać się przyjąć tej metody w którejkolwiek z jej form, jeżeli godzi się stosować szczegółowe jej sposoby postępowania i uznaje, że nauczanie jest w swojej istocie kierowaniem czynnościami uczenia się ucznia“ (str. 405).

Cel nowej metody.

Ani pojęcie ani cel uczenia się pod kierunkiem nie były zgóry obmyślone. Wynikły z potrzeb życia szkolnego i z jego doświadczeń. Trzeba spojrzeć na to z punktu widzenia amerykańskich stosunków i amerykańskiego sposobu myślenia. Szło o takie pokierowanie nauką szkolną, aby przygotować ucznia „do rozwiązywania zagadnień w świecie, wobec wzmożonej konkurencji, wymagającej inicjatywy, jasnego myślenia i zaufania we własne zdolności do wykorzystywania doświadczenia do nowych zastosowań“ (str. 43). Cały świat, przemysł, handel i wolne zawody domagają się ludzi samodzielnie myślących, którzy widzą zadanie i którzy potrafią pracować dla jego pomyślnego wypełnienia, nie potrzebując pilnowania na każdym kroku. Świat śmieje się i drwi z naszego śmiesznego formalizmu. Przyszedł czas na innego rodzaju młodzież. Nasze szkoły średnie muszą zacząć się liczyć z potrzebą wydawania jednostek, które w każdym momencie życia szkolnego uczyły się cenić i praktykować ścisłe, konkretne, samodzielne i praktyczne myślenia“ (str. 44).

Trzeba tu zaznaczyć, że wychowanie ścisłego, praktycznego, samodzielnego umysłu, zdolnego do dostrzegania i rozwiązywania nastręczających się zagadnień życia, nie jest wszystkiem, czego od szkoły wymagamy. Trzeba pamiętać o wartościowaniu spraw i czynów z wyższego, religijnego i moralnego punktu widzenia. Nie można jednak odmówić słuszności temu amerykańskiemu punktowi widzenia, bo nowe życie współczesne wymaga istotnie nowych ludzi.

To też — mówi autor — „w szkole średniej jest rzeczą równie ważną nauczyć ucznia poprawnych metod pracy, jak nauczyć go podstaw każdego z przedmiotów, objętych programem nauki“ (str. 172).

Ale innego rodzaju młodzież wymaga także innego rodzaju nauczyciela. Jeżeli młodzież ma się nauczyć nietylko podstaw przedmiotów programowych, ale i poprawnych metod pracy, to nowy rodzaj nauczyciela musi znać nietylko przedmioty nauki, ale również te poprawne metody pracy.

Uczeń w ramach nowej metody.

Zastosowanie nowej metody pracy wymaga przedewszystkiem rozejrzenia się w warunkach pracy ucznia. Zajmuje się tem autor bardzo szczegółowo i sumiennie w rozdziałach I, III, i IV. W rozdz. I mówi o wzajemnym wpływie społeczeństwa

i szkoły a najwięcej może o nowych warunkach życia rodzinnego.

Z pewnem uczuciem żalu mówi autor, że „pogląd na świętość życia rodzinnego, panujący w dawnej Nowej Anglji, zdaje się znikać“ i „wpływ rodzinny zdaje się być mniej czcigodny i mniej spoisty niż w dawnych czasach kolonjalnych“ (str. 15). Mimo to, zdaniem autora, „współczesna rodzina amerykańska ma też wyraźne zalety“ (str. 15). „Duża rodzina stanowi dla siebie mały światek z własnemi przyjemnościami, rozrywkami, obowiązkami i zamiłowaniami. Atmosfera ogniska domowego jest ciepła“. „W takim więc domu uczeń, mający do odrobienia zadane lekcje, ma cały szereg nauczycieli, którzy może aż nazbyt gorliwie pomagają mu w jego robocie, rzecz główna jednak, że otrzymuje on pomoc“ (str. 17).

Gorzej jest w rodzinach ubogich, gdzie warunki życia nie pozwalają na spokojną pracę. Z jednej więc strony ta niepożądana nieraz pomoc w lepszych warunkach rodzinnych i brak potrzebnych warunków do pracy w gorszych skłania do zorganizowania nowego systemu pracy uczniów i nauczycieli. A miasto i jego życie też nie ułatwiają pracy.

Poza temi społecznemi i towarzyskiemi warunkami pracy ucznia trzeba znać jego warunki indywidualne. Wedle Hall-Questa obecnie „dokonywa się powrót do typu nauczania indywidualizującego, które jednocześnie zachowuje dodatnie cechy organizacji klasowej“ (str. 46). Dowiedziono i ustalono, że „uczniowie nie mogą w klasie postępować z jednakową szybkością“ (str. 27), a „kierowanie uczeniem się umożliwia każdemu uczniowi postępowanie naprzód stosownie do jego indywidualnych zdolności.“

To, co autor mówi o różnicach indywidualnych zdolności umysłowych, płci, typów wyobrażeniowych, charakteru i usposobienia, to są rzeczy już znane. Według autora wielkie zdolności i tępota są rzadkie. Przeważa przeciętność. Płeć nie stanowi różnicy w zdolnościach. Niema czystych typów fotograficznych (wzrokowców), fonograficznych (słuchowców), motorycznych (ruchowców). Są typy mieszane. Mówiąc o traktowaniu tych różnic indywidualnych, autor słusznie ostrzega: „Nie należy zajmować się jednostkami z zaniedbaniem współpracy grupowej, ale ta ostatnia staje się bardzo harmonijna i skuteczna, jeśli nauczyciel wie, jaki sposób postępowania daje najlepsze wyniki w doprowadzaniu jednostki do maximum rozwoju“ (str. 75).

Omówiwszy różnice indywidualne, przechodzi autor do warunków sprzyjających lub przeszkadzających uczeniu się. Warunki te dzieli na trzy grupy:

1. fizjologiczne (odżywianie, sen, wypoczynek jako warunki anaboliczne, odnawiające organizm, i pracę, chorobę, nadużycia jako warunki kataboliczne, zużywające organizm);

2. fizyczne (oświetlenie, ogrzewanie, powietrze);

3. psychologiczne (postawa ciała, szybkie rozpoczynanie pracy, ograniczenie czasu, zainteresowanie, urozmaicenie, zabarwienie uczuciowe i nastroje, zależne także od pogody i klimatu, roztargnienie, zmęczenie).

Znajomość tych warunków pozwala nauczycielowi odpowiednio stosować system — indywidualizować nauczanie.

Organizacja uczenia się pod kierunkiem.

Wspomniałem już, że organizacja uczenia się pod kierunkiem wynikła z potrzeb życia szkolnego, stąd też w różnych szkołach różne przybrała formy.

W niektórych szkołach uczniowie gromadzą się na godziny uczenia się w auli pod kierunkiem wychowawcy. W innych urządza się konferencje stałe dla wszystkich uczniów, na które wyznacza się pół godziny po lekcjach, i konferencje, wyznaczane dla poszczególnych uczniów. W innych znowu wprowadza się nauczyciela-korepetytora lub nauczyciela dodatkowego, których obowiązkiem indywidualnie pomagać uczniom potrzebującym w godzinach wolnych, lub w osobnych godzinach słabszym uczniom poszczególnych klas. Wymaga to od takiego nauczyciela dokładnej znajomości przedmiotów programu szkoły i taktu. W Joliet w stanie Illinois wprowadzono system grupy opóźnionej. Uczniów słabszych pierwszego roku nauki przygotowuje się z materjału nauki w ciągu dodatkowych sześciu tygodni wakacyjnych. W niektórych szkołach znowu wprowadza się system ogólnych wskazówek przy uczeniu się. Uczniom rozdaje się te wskazówki bądź na osobnych kartkach, bądź w osobnych broszurkach.

Wymienione wyżej systemy uczenia się pod kierunkiem mają tę wspólną cechę, że wszelka praca nad uczniem, ażeby go nauczyć uczenia się, odbywa się poza właściwemi lekcjami. Są jednak również systemy, które polegają na odpowiednim podziale godziny szkolnej na czas, poświęcony lekcji zwyczajnej, i na czas, poświęcony wskazówkom uczącym uczenia się. Przy tego rodzaju postępowaniu, jak twierdzi autor, uczenie się w domu zostaje znacznie zredukowane a „na czoło pracy szkolnej występuje samodzielne uczenie się a nie wydawanie lekcyj“ (str. 139).

Autor wymienia tu rozwinięty system batawski superintendenta Kennedy'ego, który postanowił podzielić czas pracy lekcyjnej jednego nauczyciela pomiędzy zwykłą lekcję a uczenie się pod kierunkiem (str. 140).

W systemie w szkole w Niwark dyrektor William

Wiener podzielił godzinę lekcyjną na dwie 25-minutowe połówki. W drugiej połówce nauczyciel daje wskazówki, jak należy przygotować tylko co zadaną lekcję (str. 141).

System kolumbijski, wprowadzony przez dr. L. Merriam'a, dyrektora uniwersyteckiej szkoły średniej w Columbji (st. Missouri), przeznacza prawie tylko $^1/_3$ godziny na właściwą lekcję, a reszta przemienia się na pracę, w której klasa przypomina raczej czytelnię pod kierunkiem nauczyciela. Nauczyciel otrzymuje listę wskazówek dla nauczycieli. Według nich nie może traktować tej pracy jako przygotowania się do lekcji. To praca nad tematem, z którego materjał uczniowie poprzednio przygotowali. Nauczyciel musi sobie zadać pytanie: Co pragnę, by uczniowie robili, ucząc się tego tematu? Tutaj więc bibljoteczna i laboratoryjna metoda pracy jest metodą uczenia się pod kierunkiem (str. 141—145).

Podwójne godziny lekcyjne wprowadził dr. I. Stanley Brown, dyrektor szkoły średniej w Joliet w stanie Illino s. Pierwszą z dwu godzin, z których każda liczy 40 minut, zużywa się na prowadzenie lekcji, drugą poświęca się na uczenie się pod kierunkiem. Wymaga to jednak większej liczby dodatkowych nauczycieli. Mała szkoła nie może sobie na to pozwolić (str. 145—164).

System 1 godziny tygodniowo w każdym przedmiocie wprowadził T. M. Giles, dyrektor szkoły średniej w De Kalb (st. Illinois) (str. 164).

Codzienną godzinę dodatkową wyznaczył na uczenie się pod kierunkiem L. J. Loveland, dyrektor szkoły średniej w Pottstown (st. Pensylwanja). Dodaje się ją przy końcu dnia lekcyjnego. (Str. 167-8.)

W niektórych zakładach dodają taką godzinę co drugi dzień. (Str. 170.)

System w Richmond (st. Virginia), wprowadzony przez superintendenta Smitha, polega na tem, że uczniowie na dwie godziny dziennie wybierają sobie nauczyciela, pod którego kierunkiem chcą się uczyć, a trzecia godzina jest obowiązkowa dla wszystkich mających braki. (Str. 170.)

Wymienione tu systemy polegają zatem albo na dodatkowych nauczycielach lub korepetytorach i na dodatkowych godzinach, albo na podziale zwyczajnej godziny na dwie części. Oceniając te systemy, Hall-Quest zwraca specjalnie uwagę na dzielenie godziny, „ponieważ ono wydaje się najłatwiejsze do stosowania i najlogiczniejsze ze wszystkich metod" (str. 171). Konieczny wydaje mu się również system konferencyjny. „Jakikolwiek — pisze — sposób kierowania uczeniem się będzie się stosowało, powinno się zatrzymać godziny konferencyjne" (str. 111).

Nauczyciel i metodyka uczenia się pod kierunkiem.

Dając pojęcie uczenia się pod kierunkiem i omawiając systemy tej metody nauczania, autor wielokrotnie oświadcza, że metoda ta, mająca wydać nowego ucznia, wymaga także nowego nauczyciela. Obecni nauczyciele nie są jego zdaniem do tego przygotowani. Według Hall-Questa dobremu kierownikowi uczenia się pod kierunkiem potrzebne są następujące własności:

1. Sympatja, wynikająca ze znajomości punktu widzenia ucznia.
2. Rozległy zasób wiadomości o zwykłych stanach umysłu uczniów szkół średnich.
3. Takt w odnoszeniu się do jednostek.
4. Znajomość wyników psychologji danego przedmiotu nauki.
5. Zdolność przystosowania metod do warunków lokalnych.
6. Umiejętność zjednania sobie zaufania uczniów — szanowania ich zwierzeń.
7. Zalety przywódcy, do których zalicza się entuzjazm, wyrażający się w prawdziwem umiłowaniu nauczanych przedmiotów, uczucie, oparte na zrozumieniu celów, trudności i zastosowań różnych przedmiotów. (str. 41).

Bez tego entuzjazmu dla nauczania nie można sobie wyobrazić dobrego nauczyciela. „Jakość systemu naszego szkolnictwa publicznego — pisze autor — zależy głównie od nauczycieli, którzy noszą w duszy wizję swej pracy jako najszlachetniejszego i najgodniejszego powołania“ (str. 399).

Ten nowy nauczyciel musi się zapalić do nowego przedmiotu, który nasamprzód sam winien dobrze opanować, aby go uczniom przyswoić: do metodyki uczenia się. Tej metodyce ogólnej poświęcone są rozdziały VII i VIII od str. 172—232, gdy metodyce szczegółowej poświęcono rozdziały IX—XVI od str. 233—388. Jeżeli to, co dotychczas tu omawiano, jest teorją (z wyjątkiem rozdziałów I, III i IV o warunkach uczenia się), to rozdziały, poświęcone metodyce ogólnej i szczegółowej, są prawdziwą kopalnią praktycznych wskazówek, jak należy się uczyć i jak należy uczyć uczenia się.

A więc w części ogólnej omówił autor w interesujący sposób: porę, w której uczniowie najchętniej się uczą, uczenie się razem i pojedyńczo, czas, użyty do uczenia się, używanie podręcznika, podkreślanie, streszczanie, zapiski na marginesie, korzystanie z słowników, encyklopedyj, czasopism, bibljotek, robienie zarysów (dyspozycyj), notatek, referatów, traktowanie lektury

uzupełniającej, przygotowywanie się do egzaminów, uczenie się napamięć, powtarzanie, a przedewszystkiem myślenie, które uważa za „synonim uczenia się" (str. 230).

Wkońcu mówi obszernie o działaniu jako zastosowaniu, jako probierzu uczenia się. „Rozumieć odległe, ostateczne przyczyny obecnej (pisane w 1915 r.) wojny europejskiej, umieć opisać krajobraz górski, opowiedzieć jakiś wypadek, przeprowadzić dowód pewnej sprawy, biegle mierzyć, rachować itd. — są to probierze uczenia się, które same też przyczyniają się do dalszego zwiększania się biegłości" (str. 232).

„Egzaminy z uprzedniem powtarzaniem materjału są zatem pożyteczne i niezbędne, gdyż sprawdzają nietylko opanowanie szczegółów, lecz także zdolność ucznia do posługiwania się materjałem w sposób praktyczny a nawet oryginalny. Sprawdzianem przy nauce języka jest tłumaczenie i czytanie; sprawdzianem przy nauce arytmetyki — rozwiązywanie zadań, sprawdzianem przy nauce literatury nietyle szczegółowa znajomość jej historji, ile zrozumienie wartości dzieł pisarskich i zdolność krytycznego osądzenia utworu pisarskiego" (str. 232).

Prawie połowa książki poświęcona jest metodyce szczegółowej kierowania uczeniem się języka angielskiego, historji, nauki obywatelskiej, matematyki, nauk przyrodniczych, języków, literatury, sztuk pięknych i stosowanych. Nie różnią się zasady i wskazówki tej metodyki od powszechnie spotykanych w dydaktykach szczegółowych, mają jednak konsekwentnie zachowany inny punkt widzenia: nie, co ma robić nauczyciel, aby nauczyć przedmiotu, ale co ma robić, aby ucznia nauczyć, jak ma się przedmiotu uczyć. Ta metodyka szczegółowa jest zastosowaniem wskazówek metodyki ogólnej uczenia się pod kierunkiem do zasadniczych przedmiotów programu naukowego. W szczegóły oczywiście wchodzić tu nie będziemy. Jeśli uwzględnimy to, co autor powiedział o czasie uczenia się uczniów szkół średnich amerykańskich, że na uczenie się pod kierunkiem i w domu zużywają przeciętnie 3 godz. 19 min. dziennie (str. 176), jeśli następnie ocenimy zakres wymagań od nauczyciela i ucznia, zarysowujący się w metodyce szczegółowej, to musimy uznać, że wymagania te są poważne, i że uczniowie — przynajmniej w szkołach wybitnych — muszą się dużo uczyć.

W każdym razie nauczyciele szkół z przestudjowania tych metodycznych rozdziałów odniosą wiele korzyści, choćby nawet nie stosowali amerykańskich sposobów uczenia się pod kierunkiem.

Wartość uczenia się pod kierunkiem. Ocena autora zarówno systemów jak i metod uczenia się pod kierunkiem jest oczywiście dodatnia. Jest on wielbicielem i krzewicielem tego kierunku. Na poparcie swego korzystnego sądu, wyrażonego w ogólnem zakończeniu (str. 405), autor przytacza wyniki, otrzymane przy stosowaniu metod uczenia się pod kierunkiem w różnych szkołach średnich. Dyrektorowie tych szkół wymieniają 14 różnych korzyści, streszczających się w stwierdzeniu oszczędności czasu i energji, w zapale do nauki, która staje się przystępniejsza, w lepszem zrozumieniu między uczniem i nauczycielem i w zmniejszaniu ilości uczenia się w domu (str. 389 i 390).

Wyniki te w korzystnych warunkach szkoły mogą nie ulegać wątpliwości. Ale czy metody uczenia się pod kierunkiem dadzą się zastosować we wszystkich szkołach? Sam autor mówi, że pewne systemy, wymagające zwiększenia liczby nauczycieli, dadzą się wprowadzić tylko w większych i zamożniejszych szkołach, które mogą sobie pozwolić na związane z tem koszty. W wielu wypadkach usprawiedliwia autor zwiększenie się wydatków na nauczycieli — zmniejszeniem wydatków na opóźnionych uczniów. Rachunek dość wątpliwy. Zmniejszają się one zapewne dla rodziców, w bilansie ogólnego majątku narodowego, ale nie zmniejszają dla szkoły. To też autor, jakem to wyżej zaznaczył, za najlepszy, najpraktyczniejszy i najmniej pociągający za sobą kosztów uważa system dzielenia każdej godziny lekcyjnej na lekcję zwyczajną i na uczenie się pod kierunkiem. System ten po odpowiedniem przygotowaniu nauczycieli dałby się wprowadzić w każdej szkole. Autor jest przekonany o wykonalności tej metody i o tem, że „nikt z nauczycieli nie powinien wahać się przyjąć tej metody w którejkolwiek z jej form, jeżeli godzi się stosować szczegółowe jej sposoby postępowania, i uznaje, że nauczanie jest w swej istocie kierowaniem czynnością uczenia się ucznia" (str. 405).

Byliśmy już świadkami przeszczepiania do naszego szkolnictwa różnych systemów. Największy rozgłos i wpływ miała szkoła pracy, zwana również szkołą twórczą. Nie ulega wątpliwości, że wprowadziła ona nowe życie w metody nauczania, gdzie stosowano ją rozumnie, licząc się z warunkami szkoły, tj. z nauczycielem, uczniami, materjałem naukowym i środkami. Ogromne nadzieje przywiązywano do systemu daltońskiego, ale okazało się, że system ten jeszcze bardziej zależy od warunków szkoły niż metody szkoły pracy. O ile można sądzić z wielu głosów nauczycielskich, gwiazda daltońska zbladła znacznie. Entuzjazm ochłódł.

Co sądzić o metodach uczenia się pod kierunkiem ze stanowiska naszych warunków szkolnych?

Prof. Nawroczyński w swoich *Zasadach nauczania*, omawiając dydaktyczne zagadnienie wdrażania do metod pracy, uważa za minimalne wymagania w dziedzinie nauczania, jeżeli nauczyciel poza zwykłemi lekcjami organizuje zajęcia uczniów, podczas których udziela uczniom rad i wskazówek, jak mogą wykonywać swoje prace, a uczniowie mogą korzystać ze słowników, encyklopedyj, atlasów, wychodzić z ławek i zasięgać rady nauczyciela, który, dawszy głośno ogólne wskazówki dla wszystkich, pocichu udziela wskazówek indywidualnych*). Zdaniem jednak profesora Nawroczyńskiego wiele względów przemawia za tem, aby te wymagania rozszerzyć. Aby wskazać kierunek i granice tego rozszerzenia, zwraca uwagę właśnie na Hall-Questa i jego monografje o uczeniu się pod kierunkiem. To uczenie się pod kierunkiem nazywa jedną z najdonioślejszych reform nauczania, jaka się w ciągu ostatnich 15 lat (pisane w r. 1930) dokonała w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej pod hasłem *supervised study* albo *directed learning* (tj. uczenia się pod kierunkiem).**)

Uczenie się pod kierunkiem jest więc dydaktycznym prądem, który w nauczaniu współczesnem, zdaniem prof. Nawroczyńskiego, winien znaleźć zastosowanie.

Idzie o to, w jakich rozmiarach. Z każdym nowym prądem pedagogicznym czy dydaktycznym, zwłaszcza z przychodzącym z zagranicy, trzeba postępować ostrożnie. Życie, ażeby rosło, nie można ciągnąć za włosy, tak jak nie można przyspieszyć rośnięcia zboża przez podciąganie do góry kiełków. Nie można przedewszystkiem nowej metody czy systemu narzucać całemu szkolnictwu. O tem nie może być mowy. O wprowadzeniu tego czy owego systemu uczenia się pod kierunkiem może pomyśleć jedna lub druga szkoła, zwłaszcza prywatna. Na system dzielenia godziny lekcyjnej mogą sobie pozwolić doświadczeni nauczyciele i to pod dobrą, fachową kontrolą, bo nikt nie może być sędzią w swojej sprawie. Nie ulega wątpliwości, że w dydaktyce szkolnej musimy więcej uwzględnić ucznia, niż się to dotychczas działo. Musimy mu pokazać, jak się uczyć najskuteczniej, zwłaszcza, kiedy uczeń przychodzi do n o w e j szkoły, do n o w e g o przedmiotu.

I pod tym względem przestudjowanie książki Hall-Questa będzie bezwarunkowo korzystne dla każdego nauczyciela. Nie może się ona stać jednak hasłem do narzucenia wszystkim nowego kierunku bez względu na warunki szkoły.

Poznań. Ignacy Stein.

---

*) B o g d a n N a w r o c z y ń s k i: *Zasady nauczania*. Lwów - Warszawa 1930, str. 247.

**) Tamże, str. 249.

NOWE KSIĄŻKI.

(Sprawozdania, oceny, uwagi.)

Burdette Ross Buckingham: *Praca badawcza na terenie szkoły.* Tłumaczyły z angielskiego: R. Czaplińska-Mutermilchowa, N. Getterowa, J. Krahelska, I. Szymaniukówna pod kierunkiem prof. Stefana Baley'a. Książnica-Atlas, Lwów 1931. Str. 379. Cena zł 10,—.

Praca nauczyciela staje się coraz trudniejsza. Wpływa na to nietylko fakt zwiększania ilości dzieci w klasie, ale w wyższym jeszcze stopniu wymaganie, które szkole stawia nauka. Dzisiaj nauczyciel nie może zaskrzepnąć w rutynie, gdyż coraz to głębsze poznawanie duszy dziecka prowadzi do zmian w sposobie nauczania. Zmusza to do stałego, twórczego wysiłku. A jeśli wziąć pod uwagę i to, że zmieniają się obecnie programy nauczania, wtedy uprzytomnimy sobie jasno, iż praca w pocie oblicza nie skończy się rychło.

W tym trudnym okresie trzeba tem więcej dążyć do takiego zorganizowania pracy, by bez tradycyjnej formalistyki prowadziła najkrótszą drogą do celu. Nieocenionym skarbem i kopalnią praktycznych wskazówek może być dzieło Buckinghama, dyrektora Biura Badań Pedagogicznych i profesora w uniwersytecie stanu Ohio. W pracy tej podane są nietylko wiadomości o przeprowadzonych już badaniach, lecz również wnioski pedagogiczne i dydaktyczne, co dla nauczyciela ma szczególniejszą wartość. A wnioski te są często wręcz rewolucyjne. Tak np. w rozdz. VIII zajmuje się B. błędami i niedostatecznemi postępami uczniów. Wylicza sumiennie wyniki badań psychologicznych w tej kwestji, a na zakończenie daje wskazówki metodyczne. Posłuchajmy jednej chociażby uwagi o rachunkach w kl I, bo uwaga ta jest nadzwyczaj ciekawa: „Nauczyciele klas początkowych często każą dzieciom posługiwać się przedmiotami w razie zapomnienia jakiejś kombinacji liczbowej i zachęcają je do robienia obliczeń na patyczkach, sześcianach i kulach, które znajdują się w obfitości na stole szkolnym. Wiele osób uważa to za doskonały środek pomocniczy przy nauczaniu. W rzeczywistości zaś jest to zły system nauczania". Zdaniem Buckinghama lepiej byłoby wywiesić na ścianie pełne wyrażenie wszystkich działań, które dzieci mają umieć i pozwolić im tak długo odczytywać, jak długo nie urobią się właściwe skojarzenia. — Środek ten ma zapobiegać powstawaniu błędów.

Podobnych, godnych wypróbowania wskazań, znajduje się w książce bardzo dużo. Autor omawia niezmiernie szczegółowo zagadnienie uczenia się, statystyki, testów inteligencji i pedagogicznych, egzaminów nowego typu, błędów, grupowania i klasyfikowania uczniów. Każde z tych zagadnień może być interesującym tematem na konferencjach nauczycielskich, zebraniach organizacyj, każdy rozdział jest rozległym informatorem w sprawach pedagogicznych. To, co dla większości nauczycielstwa jest niedostępne (literatura amerykańska!), Buckingham zebrał w jedno dzieło i przedstawił w sposób przystępny i praktyczny.

Jeśli nie wszystko, co B. podaje, da się zrealizować w naszych warunkach, to jednak dużo pomysłów można przenieść z pożytkiem na nasz grunt. W szczególności książka ma wartość jako bodziec do podejmowania samodzielnych badań przez nauczyciela na terenie szkoły. „Bez współpracy nauczycieli nigdy nie będziemy mieli nauki o wychowaniu w jakiemś poważniejszem znaczeniu". W okresie, kiedy nauka polska szybkiemi zdąża krokami, aby uzupełnić zaległości z lat dawnych, kwestja współpracy wszystkich wysuwa się na czoło. Dlatego też można stwierdzić, że książka B. jest cennym nabytkiem w literaturze przekładów polskich a w bibljotece nauczyciela powinna zajmować jedno z pierwszych miejsc.

St. N.

PODRĘCZNY LEKSYKON PEDAGOGICZNY „PRZYJACIELA SZKOŁY".

Rozpoczynamy druk *Podręcznego leksykonu pedagogicznego* w opracowaniu Kazimierza Królińskiego i sądzimy, że Czytelnicy będą zadowoleni z tej pracy. Literatura przedmiotów pedagogicznych jest już bardzo obszerna, a w dziełach zarówno oryginalnych jak i tłumaczonych spotykamy mnóstwo terminów, to jest wyrażeń specjalnych oraz wyrażeń obcych, cytat, przysłów itp. Wielkie encyklopedje i słowniki są drogie i nie dla każdego nauczyciela dostępne; z pomocą więc czytelnikowi prac pedagogicznych i czasopism przychodzi *Przyjaciel Szkoły*, dając mu zbiór najważniejszych wyrażeń i zdań oraz krótkie wiadomości o wybitnych pedagogach swoich i obcych.

Czytelników naszych uprzejmie prosimy o opinję, zwłaszcza jeżeli zauważą jakieś braki, usterki i uchybienia, które będzie można bądź uchylić, bądź uzupełnić w przyszłości.

Co do technicznej strony zaznaczamy, że stronice *Leksykonu pedagogicznego* będziemy tak ustawiali, aby można je łatwo wydzielić z poszczególnych zeszytów *P. S.* celem oprawy po ukazaniu się całości. Dlatego też część leksykalna w każdym zeszycie będzie miała swoją odrębną numerację stronic.

W dzisiejszym zeszycie dajemy kartę tytułową i dwie strony układu encyklopedycznego (str. 1—2). Właściwą kartę tytułową z słowem wstępnem damy z ostatniemi kartami.

Wkońcu polecamy uwadze Szan. Czytelników skróty, odnoszące się do pochodzenia wyrazów:

ang. = angielski, *fr.* = francuski, *gr.* = grecki,
ł. = łaciński, *nm.* = niemiecki.

Redakcja *Przyjaciela Szkoły*.

Poznań, w styczniu 1933 r.

Uwaga. W obiegu księgarskim znajduje się obecnie jeszcze wydana w latach 1923—1925 *Encyklopedja pedagogiczna* dr. F. Kierskiego, wydawnictwo Książnicy-Atlasu, Lwów-Warszawa. (W dwu tomach.)

Tom pierwszy obejmuje litery A–M, tom II N–Z, razem str. 670+64. Cena t. I zł 12,—, t. II zł 18,—; t. I i II razem nieoprawione zł 25,—. (Dostarczy Księgarnia Wysyłkowa „Przyjaciela Szkoły", dochodzi portorjum.)

W grudniu 1932 otrzymaliśmy prospekt nowego wydawnictwa: *Encyklopedja wychowania*. Wydawnictwo to będzie wychodzić pod naczelną redakcją prof. Uniw. Jana Kazimierza dr. Stanisława Łempickiego, przy współudziale redaktorów dr. Bogdana Suchodolskiego i dr. Wojciecha Gottlieba oraz długiego szeregu pedagogów.

Całość będzie się składała z trzech tomów o łącznej objętości 2000 do 2500 stron druku i ma wychodzić w cztero-arkuszowych zeszytach (po zł 4,—) w miesięcznych odstępach, począwszy od lutego 1933 r. Adres: Wyd. *Encyklopedji Wychowania*, Lwów, Własna Strzecha 3. (P. K. O. 404 407.)

SZKOLNICTWO POLSKIE W ARGENTYNIE.

(Referat wygłoszony na zjeździe delegatów towarzystw polskich, należących do Federacji Towarzystw „Dom Polski" w Argentynie dnia 25 i 26 maja 1932 r. w Buenos Aires.)

Zagadnienie szkolnictwa polskiego w Argentynie jest zagadnieniem ważnem i trudnem.

Ważności tego problemu nikt nie zakwestjonuje, nie potrzeba się też nad nią rozwodzić i uzasadniać jej, gdyż samo postawienie kwestji szkolnictwa na porządek dzienny obrad Zjazdu Federacji Towarzystw jak i częste zabieranie głosu w tej sprawie bądź w prasie, bądź w dyskusjach świadczy najlepiej o tem, że wychodztwo polskie, przynajmniej to zorganizowane, zdaje sobie doskonale sprawę z ważności tego zagadnienia.

Co do trudności szkolnictwa — to ma ona różne źródła, a najważniejszemi są: 1) warunki, w jakich się szkolnictwo polskie tu znajduje, 2) brak tradycji — a co zatem idzie — doświadczenia i 3) brak środków.

Zastanawiając się nad pierwszą z tych trudności czyli nad warunkami szkolnictwa naszego w Argentynie, musimy sobie uprzytomnić, że są one wszystkie niemal niepomyślne dla rozwoju tegoż szkolnictwa. Już sam wzgląd prawny szkolnictwa polskiego w Argentynie pozostawia dużo do życzenia, gdyż istnienie jego nie jest zabezpieczone żadną umową czy traktatem, zawartym między naszym rządem a władzami argentyńskiemi. Szkolnictwo nasze ma więc charakter nietylko ściśle prywatny ale niejako nieoficjalny.

Dodajmy do tego wielką niechęć elementów tutejszych (rządowych) do wszelkich ruchów narodowościowych — przedewszystkiem zaś do szkół obcojęzykowych — która to niechęć wzmaga się z każdym rokiem w miarę powiększenia się liczby szkół argentyńskich i wolnego zmniejszania się potrzeby kontynuowania emigracji obcojęzycznej — a warunki rozwoju naszego szkolnictwa pogorszą się jeszcze.

Trzeba również uświadomić sobie, jakiego ducha wpaja się dziatwie tutejszej w szkołach argentyńskich, jaki szowinizm panuje w tych szkołach, i jaką pogardę stara się wpoić w tę dziatwę dla wszystkiego, co obce.

Poza tem już sam fakt, że każde dziecko obcych rodziców, (którzy nie są obywatelami argentyńskimi) skoro się tylko urodziło w Argentynie, staje się obywatelem tego kraju, podkopuje bardzo silnie egzystymację szkolnictwa obcego.

Brak tu też mniejszości narodowych, które mogłyby upomnieć się i wywalczyć sobie szkoły obcojęzykowe.

Jaką niechęć żywią władze tutejsze do wszystkiego, co nie ma marki krajowej, zilustruje znakomicie fakt, że nie uznają one żadnych dyplomów naukowych zagranicznych (mimo że np. europejskie szkolnictwo wyższe przerasta tutejsze o całe niebo) i żądają zdawania osobnych egzaminów w tutejszych instytucjach naukowych. Dodatki specjalne dla nauczycieli za pracę, wynaradawiającą na terytorjum Missiones — w rodzaju osławionych niegdyś niemieckich Ostmarken-Zulagen — są drugą ilustracją stosunków tu panujących.

Dalszą niedogodnością szkolnictwa polskiego na tutejszym terenie to przymus szkolny w szkołach argentyńskich, podczas gdy szkolnictwo polskie nie ma żadnych środków egzekutywnych i zależy od uświadomienia narodowego i dobrej woli rodziców, a często samych dzieci.

Dziecko, ucząc się w dwóch szkołach codziennie, przytem w dwóch różnych językach (polski przeważnie dla niego jest językiem obcym, gdyż wynaradawianie odbywa się w bardzo szybkiem tempie) jest przeciążone pracą, co nieraz zniechęca je do nauki polskiej.

Weźmy pod uwagę również i to, że podwójne posyłanie dzieci do szkoły jest, zwłaszcza dla rodzin robotniczych, ze względu na koszta nieraz wielkim ciężarem.